

LAS PRÁCTICAS LETRADAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LECTURA CRÍTICA

GINA MARCELA CAMARGO REINOSO

LUIS FERNANDO SÁENZ BARRAGÁN

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN EDUCATIVA
Pereira, 2015**

LAS PRÁCTICAS LETRADAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LECTURA CRÍTICA



Tesistas:

**GINA MARCELA CAMARGO REINOSO
LUIS FERNANDO SÁENZ BARRAGÁN**

Director:

YHON JAIRO ACOSTA BARAJAS
Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad Tecnológica de Pereira

Documento presentado como requisito para optar al título de:
Magíster en Comunicación Educativa

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EDUCATIVA
Pereira, 2015**

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Jurado

Contenido

Lista de figuras	VI
Lista de tablas	VII
Lista de anexos	VIII
Introducción	1
1. CAPÍTULO 1: MARCO DE APERTURA	3
1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	3
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	6
1.3. OBJETIVOS.....	7
1.3.1. Objetivo general	8
1.3.2. Objetivos específicos.....	8
2. CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	9
3. CAPÍTULO 3: ESTADO DEL ARTE	28
3.1. LITERATURA Y CINE.....	29
3.2. CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL CINE, PRÁCTICAS LETRADAS Y LECTURA CRÍTICA.....	29
3.3. RELACIÓN CINE, EDUCACIÓN, LECTURA.....	31
3.4. PRÁCTICAS LETRADAS Y LECTURA CRÍTICA	32
4. CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO	35
4.1. PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN	36
4.2. PROCESO DE CATEGORIZACIÓN.....	41
4.3. REGISTRO, SISTEMATIZACIÓN Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	42
5. CAPÍTULO 5: ANÁLISIS, DISCUSIÓN DE HALLAZGOS Y RESULTADOS	45

5.1. PRIMER MOMENTO DE INVESTIGACIÓN: FICHAS POR UNIDAD DE ANÁLISIS	45
5.2. SEGUNDO MOMENTO DE INVESTIGACIÓN: NIVEL DESCRIPTIVO	47
5.3. TERCER MOMENTO: TRIANGULACIÓN CON LA TEORÍA	48
5.4. DISCUSIÓN DE HALLAZGOS Y RESULTADOS.....	49
5.4.1. Categoría prácticas letradas	50
5.4.2. Categoría lectura crítica.....	58
5.5. PRÁCTICAS LETRADAS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LECTURA CRÍTICA	62
6. CAPÍTULO 6: CONSIDERACIÓN FINAL.....	73
REFERENCIAS	76
ANEXOS	80

Lista de figuras

Figura 1. Propuesta de guion	39
Figura 2. Formato de la agenda del día	40
Figura 3. Reporte de nodos. NVivo	43
Figura 4. Gráficas de categorías	49

Lista de tablas

Tabla 1. Antecedentes TIC – aprendizaje.....	13
Tabla 2. Sistema de categorías.....	41
Tabla 3. Fichas por unidad de análisis.....	45
Tabla 4. Fichas por unidad de significado	47

Lista de anexos

ANEXOS	80
---------------------	-----------

Introducción

Las instituciones de educación, en cualquiera de sus niveles: primaria, secundaria o superior, miden la competencia de lectura crítica de acuerdo a los resultados que arrojan pruebas estandarizadas que no dan cuenta de la realidad de la educación. Gran parte de la construcción de este proceso descansa en el binomio constituido por el docente y el estudiante, y el reflejo de esta actuación se evidencia en el rol que asumen los estudiantes cuando interactúan en diferentes espacios sociales.

En ese sentido, la lectura es un proceso que se da a lo largo de la vida. Proceso que, en su sentido más amplio, ha sido considerada como el pilar que hace posible aprehender-aprender el mundo, comprenderlo y reflexionarlo. Ahora bien, teniendo en cuenta que gran parte de las actividades escolares están permeadas por ella, la lectura crítica se ha consolidado como un tema vigente en el mundo académico, lo que ha llevado a expertos, investigadores y docentes a aunar esfuerzos con el propósito desarrollar en los estudiantes la habilidad para argumentar, interpretar y reflexionar.

El motivo de la presente investigación surge del interés por comprender la constante interacción de los estudiantes con las pantallas, ya sean de teléfonos celulares, computadores, tablets, etc. Teniendo en cuenta el surgimiento de esta generación —denominada nativos digitales—, es natural que su proceso lector mantenga una estrecha relación con ellas, desarrollando otro tipo de habilidades.

Teniendo en cuenta lo anterior el presente documento se encuentra estructurado de la siguiente forma:

Un primer capítulo, denominado Marco de Apertura, en donde se analizan los antecedentes que dieron origen al planteamiento del problema, la justificación, la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos.

El segundo capítulo, denominado Marco Teórico, está orientado a explorar los fundamentos conceptuales que apoyan el trabajo aquí propuesto. Para la presente investigación se proponen los siguientes autores: desde la línea cine y educación, Joan Ferrés; desde el proceso de comunicación, Mariluz Restrepo; para las prácticas letradas y la lectura crítica,

Daniel Cassany; desde su teoría del aprendizaje, Cristóbal Cobo y John Moravec; y algunos documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), como el documento de Lectura Crítica (2014), el Marco teórico área de lenguaje (2006) y los Estándares de lenguaje.

El tercer capítulo, denominado Estado del Arte, da cuenta de los estudios e investigaciones realizadas. Con el ánimo de develar la construcción de conocimiento realizado hasta el momento en torno al tema de investigación, en este apartado se encuentra un número importante de trabajos que, de acuerdo a la temática y categorías abordadas, se clasifican en cuatro grupos de la siguiente manera: un primer grupo denominado “Literatura y cine”; un segundo grupo clasificado bajo el título “Conceptos relacionados con el cine, prácticas letradas y lectura crítica”; un tercer grupo que aborda la “Relación cine, educación y lectura”; y un cuarto grupo que se denomina “Prácticas letradas y lectura crítica”.

El cuarto capítulo, llamado Marco Metodológico, da cuenta de la metodología que se ha utilizado en la investigación. Así, la presente investigación se enmarca dentro de una perspectiva cualitativa con un enfoque hermenéutico, siguiendo los planteamientos de: Deslauriers, Perelló, López-Aranguren y Francisco Cisterna, y utilizando como técnicas de investigación el grupo de discusión y el análisis de contenido.

Un quinto capítulo, titulado Análisis, Discusión de Hallazgos y Resultados, en el que se da cuenta de los tres momentos que guiaron la investigación: un primer momento en donde se organiza la información por unidades de análisis; un segundo momento —o nivel descriptivo— de agrupación de información por unidades de significado; y un tercer momento en el que se realiza una triangulación con la teoría.

1. CAPÍTULO 1:

MARCO DE APERTURA

En el presente capítulo se exponen los antecedentes que dieron origen al planteamiento del problema, asimismo se realiza la justificación, se presenta la pregunta de investigación, y el objetivo general y los objetivos específicos que persiguen el presente trabajo.

1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Para Macías y Camargo: «Hablar de institución educativa implica la consideración de un trabajo pedagógico, entendido como el conocimiento que se produce en un momento determinado en torno a los procesos de enseñanza de unos saberes específicos» (p. 23). Por lo tanto, resulta oportuno asumir una actitud abierta, reflexiva, crítica, frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, y frente a los agentes implicados en este, en particular, docente-estudiante, pues es en este binomio donde se da la razón de ser de los procesos educativos.

Ahora bien, un tema vigente en la institución educativa ha sido el interés del mundo académico por desarrollar en los estudiantes las habilidades para argumentar, interpretar y reflexionar. Con este propósito, ICFES (2013), a partir de la discusión que sobre la reforma educativa se llevó a cabo en la década de los noventa del siglo pasado, estableció como prioridad de la educación «el desarrollo de la capacidad de interpretar y comprender la realidad a través de las diversas áreas del conocimiento, por encima del simple almacenamiento de información puntual» (p. 6).

La lectura es un proceso que se da a lo largo de la vida, considerado como el pilar que hace posible aprehender el mundo, comprenderlo y reflexionarlo. El debate en torno a la lectura se ha orientado en varias direcciones: alfabetización inicial y transversal, práctica y dinamización del proceso, promoción. No obstante, existe en el mundo académico una

inquietud por la escasa comprensión y motivación que tienen los estudiantes frente a dicho proceso.

Según las pruebas internacionales Pisa —el examen de calidad educativa más importante del planeta—, los estudiantes colombianos ocupan el noveno puesto en el mundo como los más deficientes en la comprensión de lectura. La prueba midió a 65 países, y en Colombia tuvo en cuenta a 9.073 estudiantes, con una edad de 15 años.

En torno a esta reflexión, en el año 2012, en la Institución Educativa Antonio Nariño, (ubicada en el Municipio de Mosquera Cundinamarca), el área de Humanidades diseña el proyecto transversal “Musilectura”, como una herramienta que puede ser utilizada dentro del proceso enseñanza-aprendizaje para fortalecer las habilidades comunicativas y las aptitudes que hacen posible que el aprendizaje y el pensamiento se desarrollen a partir de la lectura. El proyecto se enmarca dentro de la pedagogía conceptual y tiene como referente metodológico la “Teoría de las seis lecturas” de Miguel de Zubiría, entendida como un «modelo de educación básico encaminado a la enseñanza desde temprana edad, de los hábitos de lecto-escritura para así desarrollar las habilidades de expresión básicas de un buen comunicador» (Lara, s.f., párr. 1).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, adicionalmente se inscribe el tránsito de los estudiantes por las pantallas: televisión, computador, cine, videojuegos, celulares; tránsito que los hace utilizar la tecnología con diversos fines: entretenimiento, acción, información, formación. Desde el ámbito académico existe un creciente interés por indagar este fenómeno, que también se ha convertido en agenda abierta para el gobierno, y en general, para personas y organizaciones interesadas en la educación.

En el marco de este proyecto, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC), en el Plan Vive Digital, publica una encuesta que da a conocer las percepciones, usos y hábitos que tienen los colombianos acerca de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Según el MinTIC (2012):

Las preguntas se realizaron en torno al conocimiento y uso que tienen los ciudadanos sobre las cuatro pantallas: celular, computador, Internet y televisión. (...) Los encuestados manifestaron que prefieren las pantallas debido a su convergencia y a las posibilidades de comunicación (...) Una de las conclusiones del estudio es la gran velocidad con la que parecen estar cambiando ciertas tendencias o actitudes de los colombianos frente a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (párr. 1-3).

La relación que establecen las nuevas generaciones con la tecnología, supone ir más allá del exclusivo encuentro con un aparato. En ese sentido se manifiesta Rueda (2008), cuando a propósito del impacto de las TIC en la educación, indica que «la escuela está siendo interpelada por otros escenarios y dispositivos de socialización y aprendizaje, cuestionando su centralidad como la institución privilegiada de acceso al saber y a la cultura» (p. 1).

Dadas las condiciones señaladas, dentro de esos escenarios y dispositivos de socialización que hoy en día remiten a las pantallas, se encuentra el séptimo arte, entendido como lenguaje de educación-comunicación en sus diversos géneros. De allí que resulte entonces propio preguntar: ¿Qué tiene el cine por decir a la pedagogía frente a la interpretación, argumentación y reflexión, como elementos propios de la lectura crítica?

Sobre la trascendencia de la imagen, en cuanto dispositivo de comunicación, Martínez-Salanova (s.f.), advierte:

Siglos antes, en algunos casos desde la antigüedad, ya los filósofos, científicos e inventores habían puesto en práctica sus descubrimientos al servicio de la imagen. (...) Los espectáculos en la oscuridad con el maravilloso invento de la linterna mágica son utilizados para proyectar cuadros en el siglo XVI. Desde la antigüedad se conocía también la persistencia de la visión en la retina, clave para entender la imagen en movimiento.

El siglo XIX lleva los inventos al mundo del espectáculo, reuniendo los ingredientes anteriores, cámara oscura, fotografía, lentes, proyección y las ilusiones visuales (...). El cine, como comenta McLuhan en “El aula sin muros”, complementa conocimientos, integra ideas y lenguajes (...).

Como en todo proceso de aprendizaje, se accede mejor al conocimiento yendo de lo conocido a lo desconocido. Las aventuras y la fantasía están más cerca del estudiante. Las aventuras y la fantasía están más cerca del niño (párr. 3-32).

La presente investigación adquiere pertinencia en la medida en que el contexto educativo intenta comprender cómo están desarrollando los estudiantes este proceso de interpretación, argumentación y reflexión, como elementos de la lectura crítica; proceso que indudablemente se configura ligado a las TIC, incluyendo imagen, hipertexto, sonido y ubicuidad.

Intentar acercarse al descubrimiento y análisis del desarrollo de las competencias de lectura crítica, comporta el reto de hacerlo a partir de los espacios desde los cuales se están propiciando; además, porque es evidente que estos espacios se encuentran por fuera de la institución educativa.

En ese sentido, al acercarse al cine como espacio que aporta elementos de reflexión a la práctica docente y como herramienta didáctica que puede ser utilizada para enseñar conocimientos, el presente trabajo adquiere un significativo sentido educativo-comunicativo, pues además de permitir indagar sobre los supuestos que se ocultan tras una determinada línea de razonamiento, puede transformarse en un elemento de reflexión frente a la práctica pedagógica.

Por las consideraciones anteriores, en la relación ficción/realidad presente en el séptimo arte y a partir de los razonamientos expresados en la recepción y debate de películas inscritas en el género de ciencia ficción: *¿Es posible valorar el desarrollo de la competencia de lectura crítica mediante la observación de los usos y significados de prácticas letradas manifiestas a partir del cine de ciencia ficción en los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Nariño?*

1.2. JUSTIFICACIÓN

La búsqueda de transformación de la enseñanza del lenguaje, la lengua escrita y la lectura, siempre han interesado a la institución educativa, investigadores y docentes, convirtiéndose en motivo de reflexión y análisis. La supuesta tendencia a leer cada vez menos, tanto en los niños como en los jóvenes, y los resultados de pruebas nacionales e internacionales, dan cuenta de las falencias existentes en la consolidación de este proceso. Fenómeno que también llevaría a pensar que en el ámbito de la educación estos temas no han sido resueltos completamente. Cabe citar que en la actualidad, la escuela se está viendo abocada a una nueva dinámica en razón de la emergencia de esta generación de nativos digitales. En ese sentido, se hace necesario reflexionar sobre algunas de las implicaciones que este fenómeno comporta para la educación, y por ende, para la naturaleza con la que habitualmente se ha entendido la aproximación al proceso lector.

El estudio que intenta valorar el desarrollo de las competencias de lectura crítica mediante la observación de usos y significados de prácticas letradas por parte de los estudiantes de secundaria en la institución educativa Antonio Nariño —proceso que evidentemente se configura ligado a las TIC, especialmente centrado en la pantalla de cine, pero que también incluye imagen, hipertexto, sonido—, se justifica por varias razones: una de ellas tiene origen en los estudios en el campo que demuestran que los jóvenes están leyendo principalmente en Internet. En un estudio realizado por el MEN entre los años 2002 y 2005, se encontró que los

jóvenes leen libros y revistas, periódicos y textos escolares; pero también manuales, historietas, cómics y folletos. Se lee sobre soporte físico, pero cada vez más sobre soporte digital. Y al hacerlo se entremezclan, de manera creativa, el texto escrito con el video, y la imagen fotográfica con las infografías y los sonidos. Al respecto, es conveniente incluir dentro de la propuesta pedagógica los intereses de los estudiantes, y por ende, los cambios que la época sugiere a propósito del uso de las pantallas. Para este caso, la presente investigación toma el cine de ciencia ficción como objeto de referencia.

Ahora bien, teniendo como panorama factores como el estudio citado, la evolución de la prueba SABER 11 en lo concerniente a la prueba de lectura crítica, los planteamientos realizados por el ICFES, y el surgimiento de la generación de nativos digitales, resulta oportuno indagar, revisar y entender cómo se está configurando el desarrollo de la competencia de lectura en los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Nariño.

Si se tienen en cuenta los cambios asociados que naturalmente trae cada época —en este caso es cardinal el surgimiento de la generación de nativos digitales—, es fundamental que la institución educativa inscriba la orientación del proceso lecto-escritor desde una perspectiva más amplia que incluya las prácticas ancestrales de lectura y escritura; pero que además considere los nuevos discernimientos y prácticas contemporáneas con el propósito de reafirmar la experiencia y los saberes e intereses de los estudiantes, como elementos indispensable en la configuración de este proceso.

En ese sentido, el presente estudio puede aportar elementos significativos para la reflexión de la práctica docente, elementos que a futuro no solamente influirán en los resultados de las Pruebas Saber, sino que aportarán estructuras significativas en el ámbito personal, profesional y académico de los estudiantes. De igual forma, el presente documento sirve de referente para posteriores estudios por fuera de la Institución Educativa.

1.3. OBJETIVOS

A continuación se presentan los objetivos general y específicos que guían el desarrollo de esta investigación.

1.3.1. *Objetivo general*

Analizar el desarrollo de la competencia de lectura crítica mediante la observación de los usos y significados de prácticas letradas manifiestas en el cine de ciencia ficción en los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Nariño.

1.3.2. *Objetivos específicos*

1. Identificar usos y significaciones de prácticas letradas (situación del discurso, comunidad cultural de significados, retórica de la comunidad y diversidad de interpretaciones) a partir del cine de ciencia ficción en los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Nariño.
2. Describir las posibles relaciones existentes entre las prácticas letradas identificadas en los estudiantes y su relación con el desarrollo de la competencia de lectura crítica.
3. Revelar el desarrollo de la competencia de lectura crítica a partir de los usos y significaciones de prácticas letradas en los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Nariño.

2. CAPÍTULO 2:

MARCO TEÓRICO

El marco teórico aquí abordado se fundamenta desde los siguientes autores: Desde el MEN, con documentos como Lectura Crítica y los Estándares de Lenguaje, que son fundamentales para comprender los preceptos de la lectura crítica. Desde Daniel Cassany, quien desarrolla una reflexión en torno de las prácticas letradas como herramienta fundamental para la comprensión del proceso lector de los estudiantes. Desde Joan Ferrés, quien en la línea cine-educación, propone un anclaje a modo de invitación a considerar la educación como industria del deseo, rescatando el poder de seducción y movilización que las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) despiertan en los estudiantes. Desde Mariluz Restrepo, quien propone una nueva forma para el estudio del mensaje. A partir de una concepción peirceana, la autora hace un estudio del proceso comunicativo inserto en la pragmática social. Y desde Cristóbal Cobo y John Moravec, quienes hacen una reflexión en torno a la educación en cuanto espacio abierto al diálogo con el propósito de repensar los límites temporales y espaciales que se han tenido en cuenta a la hora de entender la educación.

En primer lugar, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2013), promulgó el documento Alineación del examen SABER 11°, en el que pone a disposición de la comunidad educativa y del público en general material de consulta de diversa índole que discute, entre otros temas, en torno al cambio de prioridades que soportó el sistema educativo. Al respecto, el ICFES plantea que:

La discusión sobre la reforma educativa que tuvo lugar a nivel nacional en los años noventa llevó a establecer como prioridad de la educación el desarrollo de la capacidad de interpretar y comprender la realidad a través de las diversas áreas del conocimiento, por encima del simple almacenamiento de información puntual (p. 6).

Otro de los materiales que el ICFES pone a disposición y que es significativo, es el que hace referencia a la Prueba de Lectura Crítica. En él se presenta una caracterización de lo que sobre este aspecto, propone evaluar la Prueba Saber a partir del segundo semestre del 2014.

Uno de los cambios más significativos proviene de la fusión de las pruebas de Lenguaje y de Filosofía del examen. Como resultado de dicha fusión se plantea la incorporación de la prueba de Lectura Crítica. En el citado documento, el ICFES expone la evolución reciente de las pruebas de Lenguaje y de Filosofía, y con posterioridad plantea la propuesta de fusionar estas pruebas en una de Lectura Crítica.

El ICFES indica que a partir del año 2000, la prueba se estructuró alrededor de la evaluación de cinco competencias: (1) identificación o repetición (de lo que dice el texto); (2) resumen o paráfrasis; (3) información previa o enciclopédica; (4) gramática; y (5) pragmática. Además se definieron tres niveles de lectura: (1) comprensión literal transcrita; (2) inferencial; y (3) crítico. También se establecieron seis modos de lectura: (1) comprensión literal transcrita; (2) comprensión literal a modo de paráfrasis; (3) comprensión inferencial directa; (4) comprensión inferencial indirecta; (5) comprensión intertextual; y (6) comprensión valorativa.

Así, en los años 2005 y 2006 se integraron a la estructura la competencia textual y la competencia discursiva-comunicativa, entendidas como las capacidades de comprender y reproducir textos, siguiendo las tres dimensiones del lenguaje: (1) reconocimiento y construcción del sistema de significación básico (o dimensión sintáctica); (2) uso y explicación del proceso de significación (o dimensión semántica); y (3) control y posicionamiento crítico en la comunicación (o dimensión pragmática).

De allí se deriva que los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje establecidos por el MEN, deben estar orientados hacia la lectura crítica. Para el ICFES (s.f.), la lectura crítica es aquella que,

evalúa la competencia relacionada con la capacidad que tiene el lector, a partir del análisis profundo de un texto, para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan. Lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite (p. 1).

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, el MEN (2006), en el documento que contiene los Estándares de Lenguaje, indica que «las manifestaciones del lenguaje y no

solamente la lengua, son las que le brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas» (p. 20). A su vez, dicha concepción se refleja en la estructuración de los estándares. De esta forma, se plantean tres campos fundamentales para la formación de los estudiantes: la pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos.

El primer campo, denominado pedagogía de la lengua castellana, se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa, cómo actuar sobre el mundo, e interactuar con los demás. En tanto que, el segundo campo, denominado pedagogía de la literatura, se centra en la obra literaria.

Al respecto, el documento del MEN (2006), sobre Estándares de Lenguaje, advierte:

El campo obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje. Pero, al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas (p. 25).

El tercer campo hace referencia a la pedagogía de otros sistemas simbólicos. Al respecto, el mismo MEN (2006) indica:

Estos sistemas tienen que ver con lo verbal (lengua castellana, para este caso) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones). Así, pues, se busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los y las estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica (p. 26).

Así, el documento del MEN (2006), que contiene los estándares en lenguaje, después de realizar una aproximación a los campos explicitados anteriormente, hace una síntesis de los mismos al señalar que:

La producción de lenguaje no sólo se limita a emitir textos orales o escritos, sino iconográficos, musicales, gestuales, entre otros. Así mismo, la comprensión lingüística no se restringe a los textos orales o escritos, sino que se lee y, en consecuencia, se comprende todo tipo de sistemas sýgnicos, comprensión que supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada (p. 28).

Cabe señalar que el documento de estándares de lenguaje se plantea que la competencia lectora no se limita al texto escrito, sino que comprende otros sistemas sýgnicos que son susceptibles de leer críticamente. En el desarrollo del mismo documento se presenta una mayor estructuración del campo referido a la pedagogía de la literatura. Es allí donde se hace mención explícita de los niveles de competencia crítica que sustenta la Prueba Saber 11. En ese sentido, sería oportuno preguntarse por la relación que esto tendría con el énfasis que se le otorga en la institución educativa a la lectura centrada en el libro de texto, mismas implicaciones que este énfasis podría tener sobre la estructuración de la prueba y sobre la ausencia de esos otros sistemas simbólicos en el diseño de la misma.

Por su parte, Cassany (2008), sugiere que existen diversas aproximaciones a la lectura. El autor propone la reducción de estas aproximaciones a tres orientaciones: la lingüística, que parte del campo de estudio de la lengua y sus teorías gramaticales y discursivas; la psicolingüística, que proviene de la psicología y se centra en la orientación cognitiva; y la sociocultural, que parte de los estudios sociológicos, antropológicos y culturales.

La perspectiva lingüística sustenta que el significado está en el texto. De acuerdo a esto, si el significado reposa en el texto, este debe ser igual para todos, es decir, es inmutable. Sobre el particular, Cassany (2008), afirma: «Leer es una operación gramatical y léxica: es descodificar. Escribir: codificar. Basta conocer las palabras, sus formas y significados según el diccionario, y las reglas que las gobiernan (morfosintaxis, estructuras discursivas) para poder (des)codificar y acceder al significado» (p. 16).

Por su parte, la teoría psicolingüística afirma que la mente es el laboratorio donde se elabora el significado. Siguiendo a Cassany (2008), leer es mucho más que decodificar el significado manifiesto de un texto. Así, leer también implica hacer inferencias, aportar significados, dar sentido, entender anáforas, leer entre líneas... todo esto a través de procesos cognitivos, entendidos como el conjunto de tareas mentales llevadas a cabo para completar lo que falta en un texto.

La perspectiva sociocultural, por su parte afirma que la práctica de leer sugiere concebir aspectos como: la situación del discurso entendido como la autoría que tienen los textos, es

decir la persona quién lo escribe “el autor”. Al respecto, Cassany (2008), propone que «esta persona o este colectivo viven en algún lugar del mundo y en un momento de la historia, por ello, están “situados” y adoptan una determinada perspectiva de la vida» (p. 21). Y desde la perspectiva sociocultural, el mismo Cassany observa que «cualquier discurso consta de contenido e ideología y leer requiere poder comprender ambos» (p. 22). Lo anterior entendiendo la palabra ideología como el conjunto de puntos de vista que componen la mirada del mundo; circunstancias que implica tener en cuenta la comunidad cultural de significados, pues el significado se origina en la comunidad cultural a la que pertenecen el autor y su lector. El autor también recuerda que aparte de los significados, cada comunidad desarrolla sus propias prácticas discursivas. Y finaliza expresando que desde este enfoque también surge la necesidad de referirse a diversidad de interpretaciones: «existen sólo significados (en plural y en minúscula) situados, locales, caducos, individuales. En consecuencia cada texto provoca innumerables variaciones de significado entre las diferentes personas y comunidades. Cada lector actualiza en cada momento y lugar un significado particular» (p. 29). Así pues, las tres orientaciones sugieren una forma particular de asumir la lectura.

La Tabla 1 recoge las perspectivas para acercarse a la lectura que propone Cassany.

Tabla 1. Antecedentes TIC – aprendizaje

Perspectiva	Tipo de lectura	Método didáctico	Objeto de estudio
Lingüística	Literal: énfasis en la palabra.	Aprendizaje de la (des)codificación.	El código escrito, los textos comunicativos.
Psicolingüística	Inferencial: énfasis en los implícitos.	Desarrollo de los procesos cognitivos.	La interacción entre el texto y la mente.
Sociocultural	Crítica: énfasis en la ideología.	Fomento de la reflexión y la capacidad crítica.	La práctica letrada.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cassany (2008).

En el campo educativo es normal que existan multiplicidad de enfoques, métodos y formas de acercarse al proceso lector. Sin embargo, aunque las perspectivas mencionadas anteriormente (lingüística, psicolingüística y sociocultural) sugieren una forma particular de asumir la lectura y la escritura, dichas orientaciones no necesariamente tiene que ser excluyentes entre sí.

Al respecto Cassany (2008), afirma:

Las tres perspectivas son complementarias. No se excluyen. Ninguna es más moderna, reciente o mejor que otra. Quizá hoy en día la orientación sociocultural resulta más plausible e interesante por dos motivos. Primero, porque adopta una visión más completa que puede incluir lo lingüístico y lo cognitivo desde lo social. Segundo

porque en un mundo globalizado e intercultural como el que vivimos, incluir los aspectos sociales permite dar cuenta con mayor precisión y justicia de la diversidad lectora que es una de las características más relevantes de la práctica letrada contemporánea (p. 33).

Ahora bien, Cassany también menciona que «en conjunto cada comunidad posee sus propias prácticas sociales, entre las que encontramos las comunicativas, habladas y escritas. Éstas son el resultado histórico de las interacciones acumuladas por todos los miembros de la comunidad» (p. 27). Si se tiene en cuenta que la lectura y la escritura son manifestaciones sociales, pues corresponden a una creación cultural. Es de esperar que estos procesos adquieran uso en la experiencia cotidiana de las personas. Se le denomina práctica letrada a la forma en que se usa la lectura y la escritura, dicho término es acuñado por Zavala, citado por Cassany (2008).

Las prácticas letradas se pueden clasificar en dos grupos: prácticas letradas dominantes y prácticas letradas vernáculas. Las primeras están insertas en el ámbito formal, reguladas por normas estrictas (ortografía, registro, formato, estructura). Las prácticas vernáculas, por su parte, se encuentran al margen de las convenciones establecidas por las instituciones y pertenecen al ámbito de lo informal. En ese sentido, se puede intuir que las prácticas dominantes en el plano educativo, corresponden con lo legítimamente aceptado en el ámbito académico. Es común encontrar —sin la intención de generalizar—, que estas responden a las lógicas institucionales, es decir, lo que se hace en la escuela por obligación. Mientras que las prácticas vernáculas, que a simple vista están dotadas de significación, generalmente son excluidas de la institución educativa.

En ese sentido, Cassany (2008), afirma:

Mientras el sentimiento popular es que la escritura vernácula carece de valor e incluso es perniciosa para el aprendizaje de la escritura dominante, la investigación considera que se trata de prácticas relevantes y cognitivamente complejas que suponen aprendizajes y usos lingüísticos valiosos, aunque sean diferentes de los legitimados por la escuela (p. 41).

Ahora bien, se puede afirmar que estas prácticas letradas están muy cerca de lo que se denomina comunidad de práctica, que de acuerdo con Cassany, está referida a una agrupación de personas que comparte unos propósitos y un contexto cognitivo; interactúa entre sí con cierto compromiso; desarrolla unas rutinas comunicativas y un repertorio propio de géneros discursivos (unas prácticas letradas o habladas) con el que construyen su identidad.

Hasta este momento se ha hecho una contextualización de las perspectivas desde las cuales es posible aproximarse al proceso lector. Pero también se intentó explorar conceptos como las prácticas letradas y las comunidades de uso, elementos importantes para entender el rumbo de la presente investigación.

Emilia Ferreiro, citada por Cassany (2008), afirma que «leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos» (p. 59). En ese orden de ideas, en el ámbito académico se ha puesto de manifiesto el surgimiento de esta generación de nativos digitales para referirse a niños y jóvenes que han nacido en el auge del Internet, jóvenes expuestos a pantallas. Así lo expresa Linne (2014), al señalar que «tanto niños como adolescentes y jóvenes comparten una serie de características generacionales en torno a su relación con la tecnología y con las relaciones sociales mediadas por las TIC que sintetizamos en una nueva sensibilidad hacia lo digital» (p. 205).

Si bien es cierto que gran parte de la experiencia educativa está permeada por la lectura, también lo es que en las últimas décadas maestros e investigadores han tomado como objeto de estudio dichas experiencias educativas encontrando por lo menos en el discurso y en la conceptualización la necesidad de orientarlas hacia el uso y las funciones que normalmente cumple esta en el contexto sociocultural, es decir, que favorezca el intercambio comunicativo, que responda a un uso intencionado. Frecuentemente la institución educativa, en su apremio por cumplir los objetivos propuestos, se centra en la adquisición de unos conocimientos propios del currículo escolar. Sumado a esto, existe cierta tendencia a considerar que la responsabilidad en torno a estos procesos debe recaer sobre los maestros de los primeros grados y, lógicamente, en el profesor de castellano. Paralelamente, es frecuente observar que en la institución educativa aún predominan prácticas letradas centradas en la cultura del libro. Las situaciones antes descritas hacen que la lectura se torne en una actividad mecánica, desprovistas de sentido.

Al respecto, Rodríguez (2013), advierte:

Se está configurando la necesidad de reconceptualizar la tradición pedagógica, de modo que junto y simultáneamente a las estrategias ancestrales de alfabetización, se incluyan otras que atiendan lo que Cassany propone, llamar “prácticas letradas contemporáneas” (derivadas del uso extensivo de nuevos formatos de acceso y producción de conocimiento, especialmente aquellos ligados a las TIC) (p. 45).

Por su parte, Acuña (2008), afirma:

Desde mi punto de vista, la escuela está en el siglo XIX; los profesores –sí somos optimistas–, están en el siglo XX; y los muchachos están en el siglo XXI. Hay un choque generacional importante. Por ello, adquieren esos aprendizajes fuera de la escuela, y hay que anotar que son aprendices autodidactas. Estas adquisiciones son tan importantes como las del colegio, y a veces, más útiles para su vida y para su interacción con el mundo; pues la escuela sigue centrada en el texto y en el maestro (p. 8).

En ese orden de ideas, es por demás oportuno e interesante investigar los usos y sentidos que las prácticas letradas adquieren en la cotidianidad de los estudiantes. ¿Qué podría resultar más oportuno que indagar desde ellos mismos este asunto, utilizando como excusa una de sus pantallas: el cine? El cine inscrito en el género de ciencia ficción, quizá genere la oportunidad de contribuir a realizar cambios sustanciales en dichas prácticas.

A su vez, basada en los estudios realizados por Peirce, Restrepo (1988), expresa una nueva forma para el estudio del mensaje (signo) en su concepción triádica: signo-objeto-interpretante, «no como un componente del significante y significado, sino en relación consigo mismo, con el “objeto representado” y con su interpretante» (p. 7). Esto es, que el proceso significativo se inserta dentro del lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación. Es decir que el estudio del mensaje desde la concepción peirceana supone que el proceso comunicativo está inserto dentro de la pragmática social.

La Teoría de las Categorías Universales de Charles Sanders Peirce resulta oportuna en este proceso de interpretación de las expresiones de los estudiantes con relación al proceso lector, por cuanto Peirce propone un trabajo perdurable en el tiempo cuyos conceptos simples pueden aplicarse a todo tema. El autor reconoce en la “representación” la función propia del signo, que a su vez, es constituyente del pensamiento como condición humana. Para Peirce, la lógica (semiótica formal) es la encargada del análisis del signo como fenómeno general que opera en la naturaleza. La teoría de la Terceridad es la que explica la operación triádica que constituye al signo como concreción del ser. Peirce define el signo como un medio para la comunicación de una forma como aquello que es comunicado sobre el objeto.

Al respecto, Restrepo (1990), expresa:

Peirce “reconoció en la acción sígnica o semiosis la relación triádica propia de la «representación», como esencial a todo razonamiento y comprendió que si se piensa con signos, la Lógica es Semiótica, se inicia, así lo que Peirce denominó, filosofía de la representación” (p. 30).

En ese orden de ideas, la Lógica Semiótica es el estudio del signo en su relación triádica. El signo entonces representa a un objeto, originando un concepto que atañe de nuevo al objeto representado. Así, en palabras de Restrepo (1990),

el concepto interpretante corresponde a una nueva interpretación que su vez da lugar a otro interpretante. Este es el principio de la semiosis o acción del signo. Es la acción o influencia que involucra la cooperación de tres sujetos: El signo, su objeto y su interpretante (p. 31)

De acuerdo a ello Peirce propone tres categorías universales:

Primeridad: que en cuanto posibilidad cualitativa siempre presente, tiene que ver con aquello que es en sí mismo sin relación a otro. La Primeridad es el ser de la cualidad sin partes explicables. Hace alusión a lo que es sin considerar nada más; entonces da cuenta de una posibilidad, de algo que está en potencia. De acuerdo a Restrepo (1990), «las cualidades se dan en los hechos pero no son los hechos. Sólo sabemos de ellas en tanto se actualizan» (p. 29). En la presente investigación la Primeridad estaría constituida por la película.

Segundidad: está dada por los estudiantes. Es el ser de los hechos reales que da cuenta de la relación de dependencia con otro. La Segundidad se refiere a los hechos reales, a algo que efectivamente es pero sólo se puede conocer cuando ya ha pasado, es decir, cuando se actualiza en un acto. Es un modo de ser de la existencia que se da en la otredad, en la oposición a un otro. Al respecto, Restrepo (1990), afirma: «En la Segundidad se concreta la cualidad, lo cual no invalida que la cualidad siga siendo posibilidad sin referencia a un segundo» (p. 29). De acuerdo a la autora, el elemento puro del hecho es siempre mediado y solo accedemos a él a través de un tercero. La Segundidad en esta investigación está dada por los estudiantes.

De acuerdo a lo que comunica la película los estudiantes toman algo con lo cual elaboran su Terceridad, es decir, la práctica letrada.

De acuerdo con Mariluz Restrepo, estos conceptos corresponden a los tres modos de ser que pueden ser observados y se presentan a la mente ante cualquier manera y momento. Lo que en palabras de la autora se denomina como Fenomenología del Ser, pues describe modos como el ser es. Así, el análisis fenomenológico de Peirce deriva de la lógica de las relaciones, refiriéndose a conceptos como Mónada, Díada y Tríada. Para Peirce, una relación triádica no puede reducirse a díadas, aunque incluye la díada y la mónada. Y para Restrepo (1990): «De ahí a que las categorías sean precisamente tres, cada una con características propias pero siempre en mutua dependencia» (p. 28). Según esto, las tres categorías se pueden distinguir

pero no separar. Peirce señala que siempre se está en la Terceridad; sin embargo, esto no implica que se pueda reducir las categorías a una sola. Mientras que para Restrepo (1990), la Terceridad,

por sí misma no constituye la realidad, puesto que esta categoría no podría tener un ser concreto sin la acción, entendida como un objeto separado en el cual ejercer su gobierno, así como la acción no podría existir sin el ser intermedio de la sensación sobre la cual actuar (p. 28).

Siguiendo a Restrepo (1990) “desde la perspectiva de Peirce se hace un análisis lógico-formal del signo describiendo y hallando los elementos y fundamentos que lo constituyen, con el propósito de establecer las condiciones de todo signo. En ese orden de ideas, de acuerdo a Peirce, el signo se organiza desde una relación triádica que se establece desde sí mismo al tomar el lugar de un objeto para un pensamiento interpretante. Luego, si asume que el objeto y el interpretante son elementos inherentes al signo, se puede afirmar que los signos representan objetos al producir lo que Pierce denomina: interpretante.

Para desarrollar esta teoría, Pierce inicia haciendo una distinción entre signo y representamen. Así, el representamen se refiere a la condición general de la representación al poder-ser “representante”; es lo que posibilita la relación triádica y determina que el representante sea de nuevo representación del mismo objeto, esto es: que se sitúe en la misma relación triádica frente al mismo objeto para un nuevo interpretante. El signo, por su parte, se refiere a lo específico de todo proceso de representación, es lo que transmite una noción definida de algún objeto en alguna forma. Se podría decir que el signo representa a un objeto que es externo a él en referencia a una idea (no desde todos sus aspectos), y este sería el fundamento que a su vez explica la existencia de multiplicidad de signos en relación a un objeto. Así, existe un objeto externo al signo en donde la realidad es indiferente para la mente.

Luego, el objeto al que el representamen se dirige, toma forma, es decir, permite que se conozca la realidad gracias a que un signo lo representa. En palabras de Restrepo (1990): «El objeto actúa sobre el signo para hacerlo signo y, a su vez, el signo es el que hace al objeto significativo, inteligible, esto es cognoscible» (p. 35).

Restrepo (1990), indica que «la conexión del signo con la realidad lo hace existente pero sólo se completa al generar otro signo que de nuevo lo representa. Esta representación mediadora puede llamarse interpretante» (p. 35). Se puede decir que el interpretante media entre un signo y otro. A su vez, Peirce en Restrepo, afirma que «El interpretante es al menos, en todos los casos, un análogo suficientemente cercano a una modificación de conciencia para

mantener nuestra conclusión cerca de la verdad general» (p. 36). El mismo Peirce identifica tres tipos de efectos: emocional, energético y lógico. El emocional da cuenta de la sensación producida; el energético puede referirse a un esfuerzo muscular externo o a un impulso ejercido en el mundo interior; y el lógico es un concepto mental: el pensamiento. Así, el interpretante lógico es de naturaleza general y engloba al interpretante emocional y al interpretante energético.

Los interpretantes mencionados se encuentran intrínsecamente relacionados con las categorías universales que propone Peirce. El interpretante emocional refleja a la Primeridad; el interpretante energético representa a la Segundidad; y el interpretante lógico corresponde a la Terceridad. A través de este proceso se tiene, en principio, un interpretante inmediato que aparece como una posibilidad, para luego darse un interpretante dinámico que refleja el efecto realmente originado por un signo experimentado en cada acto de interpretación y caracterizado por ser siempre diferente. Posteriormente, se sitúa el interpretante final, que da cuenta del significado total del concepto. No obstante, de acuerdo con Restrepo (1990), es importante advertir que el interpretante último,

debe ser un efecto mental en un sentido distinto al signo que lo produjo, Pierce afirma que el único efecto mental que puede ser producido por un concepto (interpretante lógico) que no sea signo en el mismo sentido al que lo produjo es un cambio de hábito que Pierce entiende como la modificación en la tendencia hacia la acción (p. 37).

Y siguiendo a la misma Restrepo, el interpretante lógico último sitúa a la semiosis referida a la realidad, y no como un puro proceso mental. Por lo tanto, desde el interior mismo de la semiosis se explica y posibilita la acción del hombre sobre el mundo.

Restrepo logra hacer una aproximación a las ciencias de la comunicación —que va más allá de la consideración de esta como un proceso—, al afirmar que el estudio de la comunicación debe hacerse desde el interés por el mensaje. En ese sentido, Restrepo (1990), observa: «Si la comunicación es la base de la sociabilidad del hombre y por ende de su formación como persona humana, debemos partir del mismo ser humano para comprenderla» (p. 64). Así pues, lo que caracteriza al ser humano es su cualidad para crear, conocer, relacionar, reflexionar sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea. Cualidad que le ha permitido apreciar sus posibilidades y conocer y superar sus limitaciones a través de la reflexión como forma de introspección en su mundo interior, o bien desde la expresión como forma de exteriorización. A este respecto, Restrepo (1990), afirma:

La exteriorización del hombre, su expresión lleva implícita su reflexión y sólo a través de esa expresión podemos conocer al otro siempre desde la perspectiva de nuestra propia interiorización. Es ahí, en la expresión como signo visible del hombre, donde radica la comunicación (p. 65).

Restrepo (1983), propone que lo que se puede conocer no es en sí la expresión, sino el resultado de esta; además, que si se conoce, es porque se reconoce e interpreta su representación. Con Restrepo, se puede afirmar que «el resultado de esa exteriorización, será cualquier manifestación humana con la intención de expresarse, de dejar el ensimismamiento y salir de sí mismo» (p. 65). Esto, de acuerdo a la autora, implica entender que toda acción del hombre puede ser estudiada como comunicación: sus gestos, su idioma, sus objetos y actividades. Estas manifestaciones, como Restrepo lo menciona, son resultado de su expresión y el mensaje será el resultado de la comunicación.

Ahora bien, dice Restrepo (1988), que el estudio del lenguaje se hace desde el habla, entendida como una práctica social que supone la intención de decir algo. «El acto del habla, entendido así es un acto de comunicación y su correlato es lo hablado, lo comunicado; es el mensaje» (p. 8). De acuerdo a la autora, la frase se constituye en la unidad mínima de mensaje; en ella se puede distinguir lo que la frase dice y sobre lo que dice la frase. Para Restrepo (1988): «El sentido de la frase no está en la frase misma sino que está abierto al mundo, el mensaje, por lo tanto es portador de sentido» (p. 8). Entonces, teniendo en cuenta que el habla hace parte de una práctica social, el mensaje está situado por ser el resultado de ella. Así, comprender el mensaje es abrirse a un mundo de posibilidades, no existiendo una intención oculta por descubrir; y según Restrepo (1990), también «es rescatar sentido, y quien lee un mensaje siempre cuenta con la libertad de hacerlo de modo diferente, no equivocado» (p. 9).

Como se ha expresado a lo largo del presente documento, en el general de los casos, el proceso enseñanza-aprendizaje —que lógicamente abarca el desarrollo del proceso lector (que es el que nos ocupa en este caso)— se centra básicamente en la enseñanza de unos contenidos específicos. Ahora bien, si como dice Restrepo (1983), «La auténtica comunicación radica en esa expresión siempre personal en el habla —que en términos lingüísticos es el uso personal de la lengua o idioma— fruto de la reflexión y el pensamiento del hombre, que al salir de sí mismo, crea» (p. 10), entonces en la dinámica sociocultural actual, a partir del surgimiento de esta generación de nativos digitales, el trabajo del docente se situaría en intentar comprender, ¿qué están expresando los estudiantes en medio de la aprehensión de este proceso?, ¿cómo poder interpretar las expresiones que manifiestan estos a diario en el aula de clase?, y ¿qué tendrían por comprender de los estudiantes y de su mundo, los profesionales de la enseñanza?

Por otro lado, a propósito de la pertinencia del uso del cine en la educación, Ferres (2008), sugiere:

El cine es uno de los recursos más efectivos para la optimización del aprendizaje, porque suele ser muy motivador para los alumnos, pero a menudo se convierte en causa de pérdida de tiempo, porque la cantidad de tiempo exigido por el visionado del filme no se corresponde con los beneficios que se consiguen en cuanto al aprendizaje (p. 61).

Ahora bien, la educación supone intereses contrapuestos, pues es allí donde convergen las ideas de la institución, el maestro y el estudiante. Los maestros asumen un perfil educativo que se hace explícito en su acción, existiendo tantas maneras de posicionarse en su papel como docente en el ámbito académico. En ese sentido, es evidente que en el proceso lector, la institución educativa aún permanece sujeta a la palabra, mientras que los estudiantes, debido a su tránsito por las pantallas (celular, cine, computador, televisión, etc.), se ven seducidos por estas, no sólo desde la imagen, sino también por el sonido, el hipertexto, la creatividad... principalmente debido a la significación que allí se construye y al horizonte de sentido que supone el proceso educomunicativo en dichas pantallas.

Si la educación plantea la existencia de intereses contrapuestos, el docente debe tener perfil de mediador, entendido como la habilidad para crear y resolver conflictos cognitivos. Teniendo en cuenta la exposición de los estudiantes a pantallas (celular, cine, computador, televisión), es evidente que allí surge la necesidad de plantearse la educación como conflicto, pues por una parte, convoca al docente a mediar entre la divergencia de intereses de los educandos y de la institución educativa, y por otra, exige al profesional de la educación la habilidad de crear en los estudiantes, de acuerdo con Ferrés (2008), «conflictos cognitivos, de provocarles, de romper sus esquemas, de cuestionar sus planteamientos, de plantar la semilla de la inquietud, de la duda, del desasosiego, de la curiosidad intelectual» (p. 60).

Con el auge de las TIC, el rol de mediador descansa ahora sobre las pantallas. La historia ha hecho evidente la multiplicidad de posiciones que asumen los maestros en torno a la tecnología, perspectivas que se desenvuelven entre la confianza y la desconfianza frente a su utilización. Sin embargo, sería propio reflexionar desde el ámbito académico sobre las posibilidades y límites que plantean su uso. Así lo indica Ferrés (2008), cuando a propósito de las TIC, señala que la «eficacia está condicionada por el interés de lo que se comunica a través de ellas y ante todo por la manera en que se hace» (p. 32).

En ese sentido, siguiendo a Ferrés, sería pertinente adoptar un estilo comunicativo que se sintonice y conecte con la sensibilidad de los estudiantes. En el caso de la educación, la obliga

a que se cuestione sobre la importancia de tener en cuenta la dimensión de los contenidos que se comunican y el estilo comunicativo que se utiliza. Y es que si bien es cierto que el uso de la tecnología puede resultar atractivo en un primer momento, sino se atiende a los parámetros anteriores, en el largo plazo su uso puede resultar ineficiente.

En el ámbito escolar, se ha observado que durante mucho tiempo no se ha considerado el alto impacto que producen las pantallas en los receptores. A propósito, dice Ferrés (2008): «Con el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, dotadas de prestaciones que favorecen la interactividad, surge la oportunidad de recuperar la dimensión más rica del concepto de comunicación» (p. 32).

Ferrés (2008) citando a McLuhan, manifestaba que la sociedad fuerza a los nuevos medios a desempeñar el papel de los viejos. El cine, en sus orígenes, era sólo teatro filmado, y la televisión, radio con bustos parlantes (p. 32). En cuanto a los escenarios de educación, no son diferentes las situaciones que se presentan. No se han tenido en cuenta las enormes ventajas que tiene para la enseñanza el video, que ha quedado rezagado a que en el aula exista pasividad y alienación, una vía unidireccional, como la televisión. En el escenario de la educación, el problema no radica tanto en la tecnología, sino en el estilo comunicativo. Los efectos de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentran condicionados por lo efectivo del estilo comunicativo con que se utilizan. Siguiendo con Ferrés (2008), «de poco sirven las tecnologías disponibles si no van acompañadas, por parte del receptor, de una actitud abierta en lo intelectual y en lo afectivo, de una voluntad de aprender y de una inquietud cultural» (p. 35).

Ferrés (2008), también hace alusión a la brecha digital para referirse al abismo que separa a los que tienen acceso a las nuevas tecnologías de los que no lo tienen. Para él, la brecha no tendría que ver con diferencias económicas, sino con diferencias de formación y de posibilidades de acceso al control social de los medios.

Solamente el 2% de la población mundial tiene acceso a Internet. La brecha no tendría que ver con diferencias económicas, sino con diferencias de formación y de posibilidades de acceso al control social de los medios. El autor define la brecha digital haciendo la distinción entre sociedad del conocimiento y sociedad del espectáculo, señalando que tiene enormes repercusiones sobre la comunicación; también advierte sobre la distancia que separa a los que tienen interés y sensibilidad por la información disponible en las TIC y los que solamente ven en ellas la oportunidad para un entretenimiento primario y evasivo. Lo que para unos es oportunidad de enriquecimiento sin límites, se convierte para otros en refuerzo de un

infantilismo que se va retroalimentando y, en consecuencia, perpetuando y legitimando (p. 37).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, si se atiende a la manera en que se comunica, es importante que en el maestro también exista un interés por preguntarse por el estilo comunicativo, pues la comunicación sugiere un intercambio de carácter bidireccional, no siempre presente en el discurso del profesional de la enseñanza. En ese sentido, cuando se habla de medios de comunicación e institución educativa, lo ideal es que desde el ámbito académico se piense en enseñar a los estudiantes a ser críticos de los mensajes que se muestran en las pantallas. Sin embargo, la institución también tendría mucho que aprender de los medios, especialmente de la publicidad, en cuanto a la eficiencia comunicativa.

Ferrés, establece que a pesar de las diferencias entre la comunicación publicitaria y la comunicación educativa, comportan algunas similitudes que sería conveniente ilustrar: ambas forman parte de lo que se denomina comunicación persuasivo-seductora, que es una manera destinada a modificar los conocimientos, actitudes, valores y pautas del comportamiento de las personas. En ese propósito, tanto el publicista como el docente, se ven abocados a elaborar sus mensajes en función de un objetivo definido y delimitado. Sin duda alguna, se puede afirmar que el profesional de la educación ha librado una dura batalla con sus estudiantes, que en ocasiones ha experimentado que la ha perdido, que se angustia por no saber a qué armas recurrir para alcanzar sus objetivos. Asimismo, advierte Prats que en este contexto resulta más que justificada la decisión de recurrir a un planteamiento bélico: hay que definir el blanco, afinar la puntería, recurrir a mejores armas, diseñar una buena campaña, seleccionar mejores estrategias. El docente debe conectarse con sus estudiantes, con sus deseos, habilidades, intereses.

Al respecto de lo que diferencia a publicista y maestros, Ferrés (2008), expone:

Los publicitarios diseñan sus mensajes en función del receptor, pese a que están al servicio del producto, mientras que los educadores diseñan sus mensajes en función del producto –los contenidos curriculares–, pese a que dicen estar en función y al servicio del receptor (p. 44).

No obstante, resulta pertinente reconocer que aunque la comunicación publicitaria y la comunicación educativa comparten algunas similitudes comunicativas, es evidente que el estilo comunicativo publicitario tiene mayor eficacia a la hora de llamar la atención de las personas, mientras que la institución educativa centra su atención en la enseñanza de unos contenidos. Los publicistas han desarrollado la habilidad para identificar la oportunidad

excepcional que ofrecen las tecnologías y elaborar mensajes fascinantes. Sin embargo, no ponen su interés en la tecnología. En su lugar, ofrecen su atención al proceso comunicativo, a la elaboración de sus mensajes, y ante todo, colocan especial interés en el receptor. Ferrés, (2008), dice: «Mientras que en el discurso publicitario está incrustado el receptor y hay múltiples indicios y huellas de su presencia, en el discurso educativo el receptor brilla por su ausencia» (p. 43).

Entonces, de acuerdo con Ferrés, para que el estudiante se interese por el aprendizaje, el objeto de conocimiento ha de convertirse en objeto de deseo. Los educadores han de provocar que el estudiante convierta en objeto de deseo aquello que se pretende que sea objeto de conocimiento. Con ese propósito, el cine de ficción reúne los elementos anteriormente citados. En este caso, el género de ciencia ficción logra conciliar con el punto de vista narrativo y conectarse con la sensibilidad de los estudiantes; en este hay huellas evidentes de sus intereses, deseos, miedos y sueños. Al respecto, Ferrés (2008), establece:

Cuando un programa de televisión, un spot publicitario o un videojuego resultan interesantes, es porque actúan de alguna manera como espejo: le devuelven al receptor su propia imagen. Lo que éste ve en ellos, refleja de algún modo lo que siente, lo que desea o lo que teme, lo que piensa o lo que quisiera pensar (p. 47).

Quizá, en buena medida, la forma de desarrollar el proceso lector sujeto a la palabra se pudo haber derivado de las dinámicas socioculturales heredadas del momento histórico vivido a través de la invención de la imprenta. En esa medida, refleja un proceso ligado al libro de texto privilegiando procesos como la abstracción. El presente trabajo convoca a explorar y analizar cómo están asumiendo los estudiantes este proceso a partir de la consideración de su exposición a las pantallas; lugar que, como lo plantea Ferrés, convergen en lo sensorial, en lo emotivo, ya no solamente desde la palabra escrita, sino desde el sonido, la imagen, el hipertexto...

Si se tiene en cuenta el tránsito de los estudiantes por las pantallas (televisión, computador, cine, celulares), el surgimiento de esta generación de nativos digitales frente a la lenta evolución de la institución educativa, el tránsito de los jóvenes por las pantallas implica un reto para el profesional de la enseñanza. Ahora bien, si la institución educativa espera que los estudiantes desarrollen habilidades como el análisis, la interpretación, la abstracción, la reflexión, es condición necesaria que dichas destrezas estén presentes en el maestro; pero además, este debe ser un comunicador por excelencia. De esta manera, dice Ferrés (2008), «si ser un buen educador comporta ser un buen comunicador, y ser un buen comunicador implica la capacidad de sintonía, el buen educador deberá tener capacidad de seducción, en el sentido

de tener empatía con el interlocutor» (p. 48). De Ferrés se destacan elementos tan importantes como el papel de mediador que debe ejercer el maestro y su habilidad para crear y resolver conflictos cognitivos.

Ferrés, a partir del análisis que hace sobre los discursos publicitario y educativo, pone de manifiesto la dificultad que tiene la institución educativa para sintonizarse con la sensibilidad de los estudiantes. Desde allí, el autor propone un anclaje, a modo de invitación, a considerar la educación como industria del deseo, rescatando el poder de seducción y movilización que las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) despiertan en los estudiantes, a propósito de la sintonía con sus emociones. En esa dirección se manifiesta Marshal McLuhan, citado por Amar (2009), cuando dice: «Aquel que intente encontrar la diferencia entre educación y entretenimiento, no tiene ni idea de ninguna de las dos cosas». No obstante, posiblemente debido a la confluencia de diversas situaciones propias de la dinámica escolar (la enseñanza centrada en contenidos, la lectura obligatoria) o fruto del trabajo propio de las áreas, la centralidad en la cultura del libro hace que los estudiantes asuman la lectura y la escritura como actividades descontextualizadas, incluso estériles, cuya funcionalidad se limita a los deberes escolares. Sin embargo, resulta oportuno decir que para la comunidad educativa —especialmente para los maestros—, el proceso lector siempre ha ocupado un espacio importante en su reflexión, proceso que se ha abordado desde diversas perspectivas gracias a la importancia que tiene para la experiencia de las personas.

Cobo y Moravec reflexionan en torno a la educación, reflexión que se constituye en un espacio abierto al diálogo con el propósito de repensar los límites temporales y espaciales que se han tenido en cuenta a la hora de entender la educación. Los autores orientan la discusión situados en la siguiente pregunta: ¿Cómo educar para un mundo global, plano y crecientemente interconectado? La reflexión que guía este postulado se encamina hacia el aprendizaje. Específicamente, los autores lo denominan aprendizaje invisible.

El aprendizaje invisible es entendido como aquel que emerge de manera continua e informal a través de las interacciones cotidianas. En esa medida, para Cobo y Moravec (2011): «El ser humano es un ser intercontextual capaz de aprender de los recursos que lo rodean, haciendo de la vida un permanente estado de aprendizaje y adaptación que trasciende cualquier currículo o plan de estudios» (p. 31). En ese sentido, lo que se propone es dar luz a esos aprendizajes que se dan en la vida social. Pero, como lo expresan los autores, la educación formal no acredita estos aprendizajes, ni existe una clara intención de abrir debates y reflexiones con el propósito de enriquecerlos.

Resulta importante decir que el aprendizaje invisible involucra el uso de las TIC, pero no se limita a ellas. La tecnología siempre ha estado en la base de la sociedad, circunstancia que la establece como un rasgo distintivo de lo humano. Pero el uso que en los últimos años se le ha dado ha provocado cambios profundos en la sociedad que, de una u otra forma, afectan a todas las esferas en las que se desarrolla la experiencia humana, cambios de los que no escapan la escuela y la forma misma como ella ha sido pensada.

El uso de las TIC, de acuerdo a Cobo y Moravec (2011), «está ligado a un marco más amplio del aprendizaje invisible que incluye el desarrollo de conocimientos personales y la creación de capacidades para actuar y para aplicar el conocimiento (innovación) de manera deliberada» (p. 42). Los autores desarrollan ciertos elementos que se relacionan directamente con las prácticas letradas, entre ellos, la comunidad de práctica, entendida como ese espacio que surge naturalmente en el marco de una práctica social. Asimismo, también reúnen las construcciones que otros intelectuales han elaborado en torno a las comunidades de práctica, producciones que se recogieron en la presente investigación por resultar fundamentales a la hora de considerar el desarrollo de la competencia de lectura crítica en el marco de una experiencia social.

Al respecto, Cobo y Moravec (2011), expresan:

La conformación de comunidades de aprendizaje entre pares es un continuum que trasciende las restricciones temporales, espaciales y conceptuales del aprendizaje formal o informal. Es justamente esta idea de la ubicuidad en el proceso de aprendizaje lo que ofrece contribuciones valiosas para pensar en el aprendizaje invisible, que por naturaleza no está adscrito a un contexto específico (p. 111).

Por su parte, Wenger, citado por Cobo y Moravec (2011), afirma:

Comunidades de práctica son justamente estos nodos sociales de aprendizaje. Seely Brown (citado por Cobo, 2011), dice “No bastará con pensar en ampliar las dimensiones del aprendizaje y explorar nuevos contextos, sino que también será necesario favorecer que existan los canales para que estas experiencias estén apoyadas y enriquecidas por comunidades de práctica que contribuirán a hacer más significativa la adquisición y el intercambio de conocimientos” (p. 118).

Teniendo en cuenta el auge de la tecnología y la emergencia de esta generación de nativos digitales, es a penas natural que muchos de estos aprendizajes invisibles se den por este medio. Visto de esta manera, la tecnología se transforma en un puente que permite y facilita la interacción y el intercambio de aprendizajes y habilidades. Entonces, la tecnología no es en sí

misma un fin, es un medio que permite pensar en un aula sin fronteras. Una apropiación profunda y crítica desde la que Cobo y Moravec (2011), elabora la expresión *aprendizaje invisible*, entendido como aquel que permite,

pensar que las tecnologías se convierten en herramientas que pueden favorecer la generación de nuevas habilidades y aprendizajes (aunque éstas puedan ser ignoradas por los actuales sistemas formales de evaluación). Es decir, las TIC no como destino, sino más bien como un puente entre distintos conocimientos. Es por ello por lo que la capacidad de “conectar saberes” se identifica como una destreza que ha de ser estimulada y desarrollada en los sujetos, independientemente de su edad, de su actividad o del dispositivo que utilicen (p. 99).

Sí la tecnología se ha abierto espacio en otros lugares, es por demás importante que la institución educativa se despliegue a esos lugares. Quizá ese entendimiento permita asumir una visión crítica frente a la era digital, que si bien se encuentra directamente relacionada con las políticas mundiales de la globalización y control hegemónico, también se puede asumir como un escenario adecuado para la creación y el intercambio de sentidos, de reflexión e integración, de reconocimiento y respeto mutuo.

Por otra parte, Cobo y Moravec (2011), expresan que:

En la medida en que las tecnologías digitales estimulen el desarrollo de nuevas habilidades que no son reconocidas por los actuales instrumentos de evaluación, quedará el riesgo latente de ignorar o invisibilizar aquellos talentos o “diamantes en bruto” que traen consigo muchos de los niños y jóvenes que hoy están en la escuela o en la universidad (p. 34).

Así las cosas, moverse en el plano de lo que plantea el aprendizaje invisible, comporta resignificar la evaluación en términos del cómo opera y es pensada en la actualidad. Así, una evaluación punitiva, estandarizada, cuantitativa, se queda obsoleta frente a las habilidades y aprendizajes que se construyen en espacios sociales que van más allá de aula. Si bien no se profundiza en el tema por no ser el objetivo del presente documento, si se deja en consideración, pues los instrumentos, los procedimientos, y en general, cómo se concibe la evaluación, guarda relación directa con el proceso enseñanza-aprendizaje.

3. CAPÍTULO 3:

ESTADO DEL ARTE

El estado del arte da cuenta de los estudios e investigaciones realizadas y tiene como fin develar la construcción de conocimiento que se ha realizado hasta el momento en torno al tema de investigación, que para el presente caso, se centra en el estudio de la competencia de lectura crítica mediante la observación de los usos y significados de prácticas letradas manifiestas a partir del cine de ciencia ficción. En un primer momento se generó una búsqueda a partir de TIC, principalmente en las bases de datos suscritas en la Biblioteca Jorge Roa Martínez de la Universidad Tecnológica de Pereira: Journal Ovid, JSTOR, ProQuest, Science Direct, Scopus, Digitalia. También se recurrió a la página Google Académico, y a portales como Dialnet, Scielo y Redalyc. Para agotar y hacer más eficiente el proceso de búsqueda, se seleccionaron palabras clave de la pregunta de investigación, junto al booleano denominado “and”, así: *lectura crítica and prácticas letradas and cine ficción*. Pero no se encontraron resultados.

Posteriormente se planteó una exploración de documentos a partir de las líneas cine, educación, lectura crítica y prácticas letradas. Como resultado se encontró un número importante de trabajos que, de acuerdo a la temática y categorías abordadas, se pueden clasificar en cuatro grupos de la siguiente manera: un primer grupo, enmarcado como “literatura y cine”; un segundo grupo, clasificado bajo el título “Conceptos relacionados con el cine, prácticas letradas y lectura crítica”; un tercer grupo, que aborda la “Relación cine, educación y lectura”; un cuarto y último grupo, denominado “Prácticas letradas y lectura crítica”. A continuación, se develan los elementos encontrados en cada uno de los grupos mencionados.

3.1. LITERATURA Y CINE

Este primer grupo de documentos relaciona el cine con la enseñanza de la literatura y el análisis de obras literarias. Pero al indagar su contenido, se evidenció que no poseían una relación directa con el trabajo que aquí se pretende desarrollar, pues el alcance de dichos documentos se centró en la selección de obras literarias que han sido llevadas a las pantallas y que posteriormente se transformaron en elementos de análisis para poder hacer algún tipo de intervención al interior de instituciones educativas. Intervenciones generalmente asociadas a concebir el cine como una herramienta para la enseñanza de conocimientos específicos como los valores, la ciencia, la historia, las matemáticas, la física, entre otros, a partir del contenido evidenciado en las películas.

3.2. CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL CINE, PRÁCTICAS LETRADAS Y LECTURA CRÍTICA

Resulta importante decir que dentro de la búsqueda que se realizó, un segundo grupo de documentos se referencian como libros de autores. Posteriormente, algunos de ellos se tuvieron en cuenta para la construcción del marco teórico, por considerarlos pertinentes para el desarrollo de la investigación en algunas de las líneas consideradas en el presente trabajo: cine, prácticas letradas, lectura crítica. A continuación se realiza la descripción de cada uno de ellos.

Meier (2003), en su artículo “El cine como cambio educativo”, afirma que la cultura está sufriendo cambios importantes, como el tránsito de una cultura de la lengua escrita a otra de la imagen. Siguiendo a la autora, el cine, el video y los nuevos medios, han dejado de ser herramientas para transmitir mensajes atractivos para establecerse como dispositivos de cambio cultural, lo que desemboca en el desarrollo de una nueva sensibilidad, con formas y procesos de pensamiento también nuevos.

Por su parte, Núñez Eloy (2007), en el artículo “El lector del siglo XXI ante las TIC: textos y fluidos”, afirma que «esta época es de transición entre dos culturas, a saber, la cultura impresa y la cultura digital» (p. 15). En este tránsito, afirma el autor, en la actualidad sería impensable asumir una educación al margen de lo que el lector consume en cine, televisión, Internet, etc. Núñez también afirma que el libro ha perdido su posición excluyente como

objeto central del proceso de la lectura, y en cambio, el texto se ha ampliado. A partir de la teoría de los fluidos, el autor pone de manifiesto que el auge de las sagas y las prácticas emergentes de lectura, cuestionan los conceptos clásicos, como la idea de texto como una estructura cerrada. Para cerrar, el autor afirma que el texto continuo es un desafío que abre incertidumbres, pero también nuevas perspectivas que pueden regenerar los viejos ecosistemas de la lectura: la escuela, la biblioteca.

A su vez, Cassany (2009), en el libro “Leer para Shopia”, desarrolla una discusión sobre la lectura contemporánea, la cual se presenta con más complejidad debido al incremento de las comunidades letradas y a la diversidad de formas y lugares desde donde se puede leer. El autor propone algunas claves para leer, que desde su punto de vista, fortalecen la autonomía y el aprendizaje cooperativo.

En tanto que Gracida (2005), en su artículo “Cine y literatura en la educación secundaria”, menciona que «es muy frecuente encontrar que los docentes utilicen la proyección de películas con el fin de desarrollar o ilustrar una temática» (p. 56). La autora advierte que aunque en principio la tarea puede captar la atención de los estudiantes, si esta no se aborda correctamente, puede convertirse en una actividad rutinaria.

Ahora bien, Amar (2009), en su artículo “El cine entre la encrucijada del conocimiento”, inicia haciendo énfasis en el dominio de la cultura audiovisual y en su poder para captar la atención a partir de la imagen en movimiento. Este fenómeno se denomina agrafía, y es entendido como el desarrollo de la imagen frente a un sutil abandono de la lectoescritura. El autor continúa su reflexión argumentando que en la institución educativa, el cine es utilizado como un auxiliar didáctico y no como parte de un acto educativo. En ese sentido, Amar afirma que en la escuela prevalece la cultura del libro, y que el cine se sigue asumiendo como un elemento de entretenimiento, que si bien es un elemento magnífico, también se pueden explorar sus bondades para comunicar y presentar el conocimiento.

El mismo Amar (2003), en su libro “Comprender y disfrutar el cine: la gran pantalla como recurso educativo”, da cuenta de la interrelación existente entre el cine y la educación, y el recurso que este le presenta a la pedagogía como un gran motivador. El libro está dividido en tres fases: la primera —ya aludida— da cuenta de la interrelación existente entre el cine y la educación, y el recurso que este le presenta a la pedagogía como un gran motivador; la segunda se centra en las relaciones que se establecen entre el cine y la sociedad; y la tercera estudia la vinculación del cine con otras disciplinas y artes.

Finalmente, Martos (2011), en su artículo “Sobre el concepto de apropiación de Chartier y las nuevas prácticas culturales de lectura (el fan fiction)”, cita al propio Chartier para establecer un concepto de apropiación de una nueva cultura de práctica de lectura. En ese sentido, menciona que clásicamente la lectura ha estado descrita como una práctica superior dirigida a un grupo humano que el autor define como “círculos cultivados”. No obstante, mismo el autor indica que la cultura digital ha extendido la lectura como práctica popular que ahora involucra unas nuevas prácticas de lectura que tienen en cuenta aspectos como: cultura letrada, cultura mediática y cibercultura.

3.3. RELACIÓN CINE, EDUCACIÓN, LECTURA

Los documentos clasificados dentro del tercer grupo abordan la relación entre el cine, la educación y la lectura. Es importante anotar que el rasgo predominante en este grupo de trabajos es la selección de filmes por parte de los autores para su posterior desarrollo en el aula a partir de preguntas y talleres.

Marta Libedinsky (2008), en su libro “Conflictos reales y escenas de ficción”, parte de la consideración de incluir el cine como una experiencia potenciadora para abordar temas y situaciones contemporáneas, ahondar en el diálogo y conectar ideas y emociones. La autora divide su trabajo en tres capítulos: enseñanza, cine y ciencia ficción. En el primer capítulo se realiza una reflexión sobre el acto de enseñar (enfoques) y los educadores, para luego relatar la historia del cine y sus pioneros; posteriormente, se detiene en el género de ciencia ficción, definiéndolo como aquel que finge y fabrica historias no reales. En el segundo capítulo expone diversas formas en las que se puede abordar el cine en las diferentes disciplinas escolares. Y en el tercer capítulo presenta la selección de filmes para ser trabajados en clase.

Por su parte, Breu y Ambros (2011), en su libro “El cine y la escuela”, presentan una selección de filmes para ser trabajados interdisciplinariamente. Asimismo señalan que además de consolidar conceptos pertinentes para cada área de conocimiento, la utilización del cine en el aula contribuye al desarrollo de competencias transversales-comunicativas y metodológicas, como las competencias lingüística, audiovisual, artística y cultural.

A su vez, Cotín y Pésico (2005), en su artículo “¿Qué significa actualmente estar alfabetizado?”, en un primer momento exponen una reflexión teórica a propósito de la diversidad y ambigüedad actuales de las concepciones sobre el tema de la alfabetización, aportando el trabajo realizado al respecto desde autores como Ferreiro, Street, Braslavsky,

Wells, o Aguaded. En un segundo momento aborda los sentidos que adquiere el concepto de alfabetización, el cual va más allá de lo educativo teniendo en cuenta lo social, lo cultural y lo político. Finalmente proponen un posible recorrido formativo a través de un ciclo de cine, argumentando el valor que este tiene como medio de observación y análisis de la realidad, y destacan su conexión con las emociones de las personas.

3.4. PRÁCTICAS LETRADAS Y LECTURA CRÍTICA

La clasificación del cuarto y último grupo de documentos que arrojó la búsqueda, se orientó sobre aquellos estudios que abordan la temática prácticas letradas y lectura crítica, sin tener en cuenta la categoría cine. La mayor parte de los estudios consultados en este grupo están situados desde un enfoque sociocultural de las prácticas letradas. La metodología llevada a cabo, por lo general, se trabaja desde lo cualitativo y desde un enfoque etnográfico. Se puede afirmar que casi la totalidad de los estudios toman como población objetivo estudiantes universitarios.

Virginia Orlando (2013), en su artículo “Sobre prácticas letradas y estudios universitarios”, afirma que la lectura y la escritura son actividades que siempre están presentes en la vida universitaria. Su consideración como prácticas letradas permite la participación de múltiples conocimientos, de acuerdo a la función que se le asigne desde la comunidad interpretativa y de práctica. A la luz de los planteamientos anteriormente expresados, la autora hace un estudio comparativo entre dos experiencias de talleres sobre lectura y escritura. Orlando cuenta que a dicho taller se invitó a estudiantes de primer y últimos semestres, encontrándose una diferencia abismal en el número inscritos, de acuerdo al semestre universitario cursado. La lectura y la escritura son actividades que acompañan de forma permanente a quienes realizan estudios universitarios. El abordaje de tales actividades como prácticas letradas permite su consideración en términos de conocimientos múltiples y diversos que varían en función de las comunidades interpretativas y de prácticas. En este artículo se discute sobre dos experiencias de talleres de lengua escrita y sobre la percepción divergente en torno a la necesidad de familiarizarse con las prácticas letradas propias de los ámbitos académicos que parecería existir entre los estudiantes que inician su trayectoria curricular y aquellos que están en el tramo final de esa trayectoria.

Por su parte, Cassany, Sala y Hernández (2004), en el estudio titulado “Escribir ‘al margen de la ley’: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes”, realizan un estudio

etnográfico situado en una perspectiva sociocultural. Los autores inician describiendo las prácticas vernáculas como aquellas que se desarrollan por fuera de los grupos institucionalizados. El estudio convoca a un grupo de ochenta estudiantes universitarios de primer curso de traducción e interpretación y describen su experiencia escritora vernácula (propia del lugar, nativa). Dentro de los resultados encontrados, se destacan que la mitad de los estudiantes realizan la escritura de diarios íntimos, que escriben correos electrónicos vía email y móvil, y que un 25% chatea. Los autores anotan que sorprende la escasa presencia de textos literarios, con menos del 10%.

A su vez, Galindo (2014), en el estudio titulado “Las prácticas letradas de alumnos universitarios en la sociedad 2.0”, describe las características de las prácticas letradas de estudiantes de último año universitario. Para llevar a cabo dicho propósito, aborda una metodología cuantitativa utilizando un instrumento ad hoc con preguntas en escala Likert, opción múltiple y abiertas. Dentro de los hallazgos, se evidenciaron prácticas vernáculas asociadas a lectura de sagas y blogs de súper héroes. De igual forma, se constató que los estudiantes hacen una búsqueda y lectura de textos de autoayuda, religión y filosofía, esto desde la Web 2.0; mientras que en las prácticas dominantes se evidencia una mezcla de lo digital y lo físico. Además, la autora indica que se encuentra la apropiación de diversidad de textos analógicos, donde sobresale el área de biología.

Mientras que Martos (2010), en el artículo titulado “Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico”, expone diversas aplicaciones de disciplinas etnográficas y geográficas a la comprensión de los hechos de lectura y escritura de forma contextualizada, para posteriormente hacer un análisis de los aportes que estas han realizado, y finalizar proponiendo un enfoque integrador de los nuevos paradigmas sobre lectura. El autor desarrolla un taller didáctico que posibilita la resolución de retos de forma colaborativa.

En ese orden de ideas, la investigación propuesta en el presente documento, que tiene como pregunta de investigación: *¿Es posible valorar el desarrollo de la competencia de lectura crítica mediante la observación de los usos y significados de prácticas letradas manifiestas a partir del cine de ciencia ficción en los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Nariño?*, se distingue de los estudios revisados en los siguientes aspectos:

- En lo metodológico: si bien se acude a la investigación cualitativa, este estudio asume un enfoque hermenéutico, utilizando como técnica de investigación el grupo de discusión y el análisis de contenido.

- En la población objetivo: en la revisión del estado del arte se encontró como población objetivo a estudiantes universitarios. Pero en el presente estudio se toma como población objetivo a estudiantes de secundaria.
- En la noción que se asume del cine: en la mayoría de los estudios revisados se encontró que el cine se entiende como una herramienta didáctica utilizada para enseñar conocimientos. Pero en la presente investigación, el cine se constituye en el objeto que permitirá observar el tema de investigación: la lectura crítica y la observación de los usos y significados de prácticas letradas manifiestas a partir del cine de ciencia ficción.
- En lo que concierne a la discusión: esta investigación articula los lineamientos o elementos que cita el MEN, desde la propuesta de incluir la lectura crítica en las Pruebas Saber.

4. CAPÍTULO 4:

MARCO METODOLÓGICO

La metodología de esta investigación se enmarca dentro de una perspectiva cualitativa, con un enfoque hermenéutico. De acuerdo a Deslauriers (2004), dicha investigación da cuenta de la producción y análisis de datos descriptivos como las palabras escritas o expresadas, y el comportamiento observable de las personas.

A partir la pregunta de investigación: *¿Es posible valorar el desarrollo de la competencia de lectura crítica mediante la observación de los usos y significados de prácticas letradas manifiestas a partir del cine de ciencia ficción en los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Nariño?*, el presente trabajo intenta descubrir y analizar creencias, valores, emociones, que los estudiantes tienen frente a la competencia de lectura crítica, ya que el enfoque cualitativo facilita la construcción de conocimiento a partir de quienes producen y viven determinada realidad, partiendo de la percepción que las personas tienen de su propio mundo o contexto (en este caso, los estudiantes). Como lo expresa Deslauriers (2004), «la investigación cualitativa se concentra ante todo, en el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social» (p. 6).

Volviendo a la pregunta de investigación que nos convoca y al quehacer profesional que nos ocupa (la docencia), siguiendo a Deslauriers (2004, p. 6) la investigación cualitativa es un método de investigación que puede servir de apoyo a la práctica profesional en razón de su interés por encontrar soluciones a problemas concretos, teniendo en cuenta las personas, el contexto, las condiciones e imprevistos presentes. Para dar sentido y organización a la investigación, se establecieron las siguientes fases: producción de la información; proceso de categorización; y registro, sistematización y procesamiento de la información.

4.1. PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

De acuerdo a lo expresado, con el propósito de explorar el tema y a la vez generar hipótesis, se trabajó bajo la técnica del “Grupo de discusión”. Técnica que Krueger, citado por Perelló (2011), entiende como «una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo no directivo» (p. 24). Siguiendo al autor, la discusión o conversación debe ser relajada, confortable, y satisfactoria para los participantes, constituyéndose en una situación experimental abierta, adecuada para una producción discursiva relativamente espontánea, en síntesis, flexible y dinámica. Así, a través de los comentarios y la interacción presente en el grupo, se va construyendo el tejido que va a permitir develar la información de la investigación que se está llevando a cabo, pues aunque cada participante expresa su sentir, estas expresiones se irán ensamblando entre sí. Siguiendo a Perelló, el grupo de discusión «pretende dar contenido a los ejes temáticos, a partir de la *colisión* de los diferentes discursos, y en última instancia (si es posible), alcanzar un consenso opinático final» (p. 210).

Asimismo, para la presente investigación, el grupo de discusión estuvo conformado por los moderadores (investigadores) y los estudiantes de la institución educativa pública Antonio Nariño, ubicada en el casco urbano del municipio de Mosquera (Cundinamarca). Es importante aclarar que para cada conversación solo se citó a diez estudiantes como número máximo. En este caso, el número atendió lo propuesto por Perelló (2011), quien sugiere que para el desarrollo efectivo de la metodología, el tamaño del grupo de discusión debe oscilar entre 5 y 10 participantes, atendiendo a los siguientes criterios: un número máximo de diez personas, por razones cuantitativas de saturación de canales de comunicación, y un número no inferior a cinco personas, por razones cualitativas de significatividad potencial. Para los criterios de selección del grupo, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

En un primer momento se informó de la investigación a la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes). Luego se socializaron y comunicaron las técnicas de investigación propuestas para el caso: el “grupo de discusión” y el “análisis de contenido”.

Seleccionados los grados y teniendo en cuenta las dinámicas particulares presentes en la institución educativa, se fijó el viernes como día de observación de película y posterior desarrollo del grupo de discusión. El horario propuesto para este trabajo atravesó la segunda, tercera y cuarta horas de clase: entre las 7:10 a.m. y las 10:10 a.m. Así las cosas, el día viernes, con antelación al horario establecido, los investigadores adecuaron el lugar de trabajo. Posteriormente, al interior de los grados octavo, noveno, décimo y once, se exploró el número

de estudiantes que de forma espontánea expresaron su deseo de hacerse partícipes de la actividad. Después de realizada la exploración, de forma aleatoria se eligieron los estudiantes que harían parte de la investigación. Cabe señalar que para cada película se siguió la misma dinámica de elección. Dicha selección se llevó a cabo con dos propósitos: el primero de ellos estaba dirigido a mantener la neutralidad en la recolección de los datos, a fin de prevenir situaciones como la elección del estudiante más elocuente o el de mejor desempeño académico, entre otros. El segundo propósito atendió al criterio de diversificación, garantizando así la heterogeneidad entre grupos.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, y siguiendo a Perelló (2011), el grupo de discusión pretende dar contenido a los ejes temáticos a través de los comentarios y la interacción que se da en el grupo. Se va construyendo así el tejido que va a permitir recabar la información necesaria para el desarrollo de la investigación, pues aunque cada participante expresa su sentir, estas expresiones se irán ensamblando entre sí. Además, expresa Perelló que en lo que concierne al grupo de discusión, el tema y los objetivos de investigación, se traducirán en dimensiones y ejes temáticos que conformarán el guion.

Por otra parte, para la presente investigación se eligió como objeto de referencia el trabajo (observación y discusión) sobre las siguientes películas inscritas en el género de ciencia ficción:

- Lucy.
- Hombres de negro.
- Al filo del mañana.
- Transformers.
- Robocop.

La elección de estas películas se relaciona con la propuesta del MEN, que se fundamenta en los ajustes realizados al examen SABER 11. Y en lo que concierne a esta investigación, en la incorporación de la Lectura Crítica a partir de la fusión de las pruebas de Lenguaje y Filosofía.

Por otro lado, las películas se ajustan a la investigación por varias razones: su argumento se inscribe en temas que se utilizan en diversas áreas del conocimiento como las ciencias naturales y sociales, la física o la química. De igual forma, como lo expresa el MEN, la prueba de Lectura Crítica tiene como fundamento superar la concepción de aprendizaje declarativo.

Específicamente, en la parte en que se incorpora la Filosofía, se descarta la definición de conceptos. Sin embargo, se espera que los estudiantes hayan alcanzado familiaridad con los conceptos básicos de la filosofía y con el tipo de reflexión que le es propia a esta área del conocimiento. En ese orden de ideas, las películas seleccionadas permitieron la observación de elementos de carácter filosóficos como metafísica, realidad, existencia, conocimiento, opinión, verdad, hombre, sociedad, aspectos que son considerados en el documento propuesto por el MEN.

Antes de iniciar la actividad, para cada película se elaboró un guion que permitió la construcción de tejido en torno a la observación de los usos y sentidos de las prácticas letradas y la lectura crítica (Figura 1). Paralelamente, se elaboró un acta para dar a conocer el orden del día (Figura 2).

Ahora bien, elegida la técnica que guiaría la investigación (grupo de discusión) y explicitado el camino para llevar a cabo este propósito, se decidió hacer una prueba piloto con el fin de evaluar la pertinencia de las técnicas de investigación y observar los posibles ajustes. Para esta prueba piloto se seleccionó a la película Lucy como objeto de referencia —el trabajo (observación y discusión)— y se citaron cinco estudiantes. En este caso se evidenció que, de acuerdo a los horarios de la institución (la estructura de bloques), fue necesario parar la película en repetidas ocasiones para que los estudiantes se presentaran a los docentes con los que tenían clase. Pero ocurría que algunos de los estudiantes no regresaban a la visualización y discusión de la película, por no tener la aprobación del docente titular. Así las cosas, para cada película se decidió efectuar un sorteo para la selección de estudiantes en cada grado específico, garantizando previamente su permanencia durante todo el grupo de discusión.

GRUPO DE DISCUSIÓN N° 1 PRUEBA PILOTO**TÍTULO DE LA PELÍCULA:****PARTICIPANTES:****PREGUNTAS ORIENTADORAS:**

1. Si tuviera la oportunidad de realizar una sinopsis de la película ¿Cómo la presentaría?
2. ¿Qué elementos significativos encontró dentro de la película? ¿Por qué?
3. ¿Podría afirmarse que existen elementos irrelevantes en la película? ¿Cuáles y por qué?
4. ¿Existe alguna reflexión central en la película? ¿Cuál sería esta? Justifique su respuesta.
5. ¿Las reflexiones trabajadas en la película podrían responder a un interés particular del autor? Especifique cuál y por qué.
6. ¿La observación de esta película ha influido en las impresiones que tenía antes sobre el tema?
7. ¿Qué conclusión sacaría del tema de la película?
8. ¿Puede existir una relación entre la realidad que usted vive y el tema de la película?
9. ¿Qué aporte hace esta película a su vida cotidiana?
10. Identifique un conflicto en la película, luego proponga una solución para este.
11. Haciendo una búsqueda en internet se encontró la siguiente sinopsis para la película "Lucy". Por favor léala y luego exprese si usted está de acuerdo con ella, justifique su respuesta.

"Johansson da vida a una mujer obligada a ejercer de mula (de drogas) y que adquiere poderes sobrenaturales cuando la bolsa de la droga se rompe y los narcóticos entran en contacto con su cuerpo. Entonces, se convierte en una máquina de matar, adquiere una memoria prodigiosa y la velocidad del rayo".

Tomado de: <http://www.filmaffinity.com/es/film429755.html>

Figura 1. Propuesta de guion. Fuente: laboración propia.

GRUPO DE DISCUSIÓN PELÍCULA "LUCY"

GRUPO DE DISCUSIÓN N.º 1 PRUEBA PILOTO

FECHA: Viernes 20 de marzo de 2.015

LUGAR: Institución Educativa Antonio Nariño, sede centro.

HORA: 7:10 a.m. a 10:10 a.m.

TIEMPO PROYECTADO: 3 horas

TIEMPO REAL:

TÍTULO DE LA PELÍCULA: "LUCY"

INVESTIGADORES:

Gina Marcela Camargo Reinoso

Luis Fernando Sáenz Barraquán

OBJETIVOS

- Proyectar la película "Lucy" a los estudiantes.
- Producir datos como aporte de contenido a los ejes temáticos de la pregunta de investigación *¿Es posible valorar el desarrollo de la competencia de lectura crítica mediante la observación de los usos y significados de prácticas letradas manifiestas a partir del cine de ciencia ficción en los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Narino?*, mediante la técnica de investigación "El grupo de discusión"

ACTIVIDADES A DESARROLLAR

1. Ambientación: Socialización de la agenda propuesta.
2. Proyección de la película "Lucy".
3. Discusión.
4. Cierre: Una vez agotado el orden del día los estudiantes regresarán al aula de clase.

PARTICIPANTES:

Nombre completo

Grado

Figura 2. Formato de la agenda del día. Fuente: elaboración propia.

4.2. PROCESO DE CATEGORIZACIÓN

Para la selección de las categorías, García, Ibáñez y Alvira (2010), señalan que «el establecimiento del sistema de categorías a utilizar en el análisis es indudablemente el elemento más importante de la infraestructura del análisis de contenido» (p. 474). Asimismo, también menciona que no existen reglas para la creación de categorías.

Al respecto, los mismos García, Ibáñez y Alvira (2010), afirman:

«Las categorías suelen crearse, entonces, por medio de un método de tanteo (trialand error method), proceso que para el investigador consiste en moverse continuamente entre el marco teórico de la investigación y los datos que maneja, contrastando la utilidad de las categorías provisionales que ha creado, para después modificarlas según la luz que sobre ellas arrojan los datos» (p. 475).

Ahora bien, tomando como base la tabla de categorización propuesta por Francisco Cisterna (2005), se establecieron las siguientes categorías y subcategorías en la presente investigación, las que, en principio, se definieron de acuerdo a la pregunta de investigación y al marco teórico que la fundamentan.

La Tabla 2 hace una síntesis de la pregunta de investigación, los objetivos que guían el trabajo y las categorías propuestas.

Tabla 2. Sistema de categorías

Ámbito temático	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Lectura crítica	El interés del mundo académico por desarrollar en los estudiantes la habilidad para argumentar, interpretar y reflexionar la realidad, a través de las diversas áreas del conocimiento, por ende desde la lectura.	¿Es posible valorar el desarrollo de la competencia de lectura crítica mediante la observación de los usos y significados de prácticas letradas manifestadas a partir del cine de ciencia ficción en los estudiantes de	Analizar el desarrollo de la competencia de lectura crítica mediante la observación de los usos y significados de prácticas letradas manifestadas en el cine de ciencia ficción en los estudiantes	Identificar usos y significaciones de prácticas letradas (situación del discurso, comunidad cultural de significados, retórica de la comunidad y diversidad de interpretaciones) a partir del cine de ciencia ficción en los estudiantes de	Prácticas letradas	- Situación del discurso. - Comunidad cultural de significados. - Diversidad de interpretaciones - Comunidad de práctica.
	Existe en el	estudiantes de	estudiantes	estudiantes de		

ámbito académico, a su vez la inquietud por la escasa comprensión y motivación que tienen los educandos frente a este proceso.	la Institución Educativa Antonio Nariño?	de la Institución Educativa Antonio Nariño.	la Institución Educativa Antonio Nariño.	
			Describir las posibles relaciones existentes entre las prácticas letradas identificadas en los estudiantes y su relación con el desarrollo de la competencia de lectura crítica.	Lectura crítica
				DIMENSIÓN SINTÁCTICA Comprensión de unidades locales de sentido.
				DIMENSIÓN SEMÁNTICA Comprensión de sentido global.
				DIMENSIÓN PRAGMÁTICA Postura crítica.

Fuente: Se toma como base la tabla de categorización de Cisterna (2005).

Como lo muestra la matriz, para la presente investigación se establecieron dos categorías. La primera, denominada Prácticas Letradas, cuyo planteamiento responde a la propuesta de Cassany. La segunda, denominada Lectura Crítica, corresponde al trabajo aportado por el MEN.

4.3. REGISTRO, SISTEMATIZACIÓN Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Diseñada la matriz, se avanzó en el registro de los conversatorios emergentes del grupo de discusión, los cuales fueron filmados para posteriormente sistematizar y procesar la información. Después de realizadas las transcripciones, se procedió a procesar la información mediante el software NVivo*. El programa arroja una serie de reportes que tienen en cuenta la frecuencia en que aparecen los nodos. Frente a este reporte los investigadores hacen una selección manual de los nodos en la que se da prioridad a los elementos que más se ajusten a su investigación, ya que los resultados proporcionados por el programa incluyen conectores, muletillas y palabras que en poco o nada aportan a la investigación. A continuación se muestra un ejemplo de los reportes generados por este software (Figura 3). En este caso, a partir de la

* Es una herramienta que facilita el manejo de la información para el análisis cualitativo. Este software permite analizar archivos de audio, videos, fotos digitales, Word, PDF, textos con formato enriquecido y texto plano.

película Robocop, se muestra como nodo (unidad de análisis) la palabra tecnología, que mostró una cobertura de 20 referencias codificadas.

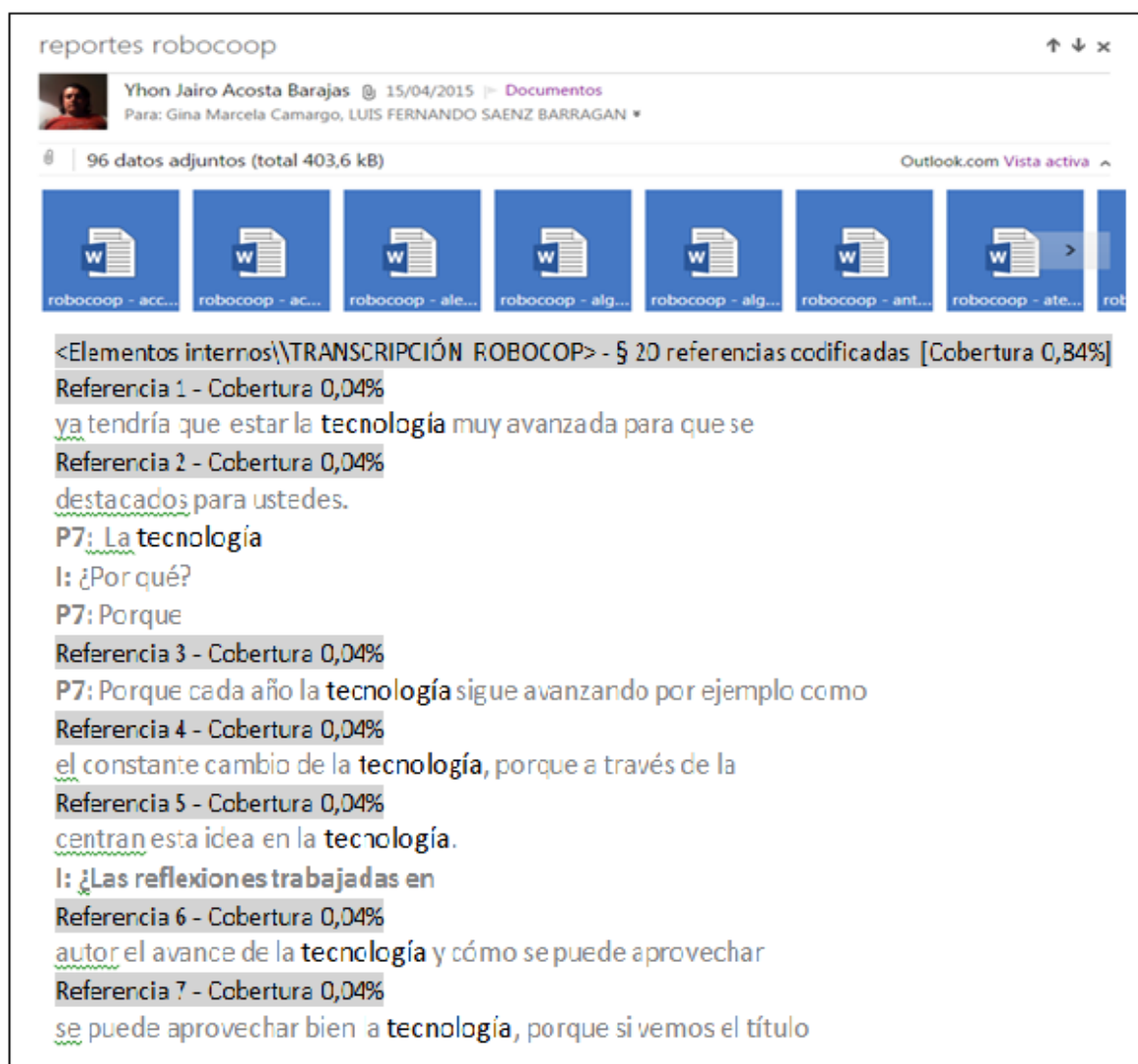


Figura 3. Reporte de nodos. NVivo.

Después de revisar cada uno de los reportes y de seleccionar las referencias que más se ajustaron a la investigación, se examinaron a la luz de la técnica análisis de contenido. De acuerdo con García, Ibáñez y Alvira (2010),

el análisis de contenido es una técnica de investigación que consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y del análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades.

(...)

el análisis de contenido puede tener tanto un fin descriptivo como un fin inferencial, (...) también hay acuerdo en que el análisis no está limitado al contenido manifiesto de los mensajes sino que puede extenderse a un contenido latente (p. 462).

García, Ibáñez y Alvira (2010), mencionan tres objetivos del análisis de contenido. El primero está dado por la descripción, precisa y sistemática, de las características de una comunicación. Al respecto, el autor señala:

Los datos constituyen la materia prima del análisis de contenido, la superficie que el investigador quiere penetrar. Debe estar claro, por tanto, qué datos van a ser analizados, cómo son definidos, y de qué universo de datos se han obtenido (p. 464).

Así, la presente investigación es tomada a partir de los datos recogidos en el grupo de discusión. El segundo objetivo atañe a la formulación de inferencias sobre asuntos exteriores al contenido de la comunicación. Y el tercero da cuenta de la prueba de hipótesis para su verificación o eliminación.

5. CAPÍTULO 5:

ANÁLISIS, DISCUSIÓN DE HALLAZGOS Y RESULTADOS

Este capítulo da cuenta de los tres momentos que guiaron la investigación: un primer momento en donde se organiza la información por unidades de análisis; un segundo momento —o nivel descriptivo— de agrupación de información por unidades de significado; y un tercer momento en el que se realiza una triangulación con la teoría.

5.1. PRIMER MOMENTO DE INVESTIGACIÓN: FICHAS POR UNIDAD DE ANÁLISIS

Para llevar a cabo este propósito se trabajó con la siguiente matriz que dio inicio al primer momento de la investigación: fichas por unidad de análisis. Es importante recordar que la unidad de análisis responde a las palabras que aparecieron mayor frecuencia dentro del grupo de discusión, que luego fueron sistematizadas en el software NVivo, que posteriormente se filtraron de forma manual por los investigadores, para finalmente proceder a registrarlas en la matriz que se muestra en la Tabla 3.

- Película Lucy.
- Unidad De Análisis: “Acuerdo”.

Tabla 3. Fichas por unidad de análisis

CÓDIGO	FUENTE	FECHA	CATEGORÍA – SUBCATEGORÍA
PLC-G8°-11°-001	GRUPO DE DISCUSIÓN	Viernes 20 de marzo	Lectura crítica: Dimensión Sintáctica

PREGUNTA DE REFERENCIA:

¿Es posible valorar el desarrollo de la competencia de lectura crítica mediante la observación de los usos y significados de prácticas letradas manifiestas a partir del cine de ciencia ficción en los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Nariño?

PREGUNTA GUIÓN:

Haciendo una búsqueda en Internet se encontró la siguiente sinopsis para la película “Lucy”. Por favor léala y luego exprese si Ud. está de acuerdo con ella, justifique su respuesta

INVESTIGADORES:

Gina Marcela Camargo Reinoso

Luis Fernando Sáenz Barragán.

UNIDAD DE ANÁLISIS:

“Acuerdo”.

UNIDAD DE CONTEXTO:

Sí estoy **de acuerdo**, porque ella no sentía nada.

RELACIÓN UNIDAD DE ANÁLISIS Y CONTEXTO:

Si estoy de acuerdo, porque ella no sentía nada y cuando veía a personas que interfería las mataba como si nada. Ella empezaba a saber muchas cosas sobre el mundo y las personas.

NOTAS:

Identificación de algunos elementos significativos en la película.

Fuente: Elaboración propia.

La manera en que se procede a caracterizar la matriz responde a los siguientes elementos:

- **Código:** la codificación atiende a la siguiente estructura: (PLC-G8°-11°-001). Las letras iniciales corresponden a la (P), de película; (LC), del título de la película (Lucy); (G8°-11°), que corresponde a los grados que participaron en el grupo de discusión; y (001), que corresponde al número de la ficha.
- **Fuente:** la fuente o el universo de datos proceden del grupo de discusión.
- **Fecha:** asignada de acuerdo al día en que se realizó el grupo de discusión.
- **Categoría – Subcategoría:** tomada de los planteamientos realizados por Cassany y el MEN. Posteriormente, para la clasificación se toman como base las elaboraciones expuestas en el grupo de discusión.
- **Pregunta de referencia:** corresponde a la pregunta que guía la investigación.
- **Pregunta guión:** hace parte del conjunto de preguntas que orientaron el grupo de discusión.
- **Unidad de análisis:** atañe a los elementos de la comunicación en que se va a centrar el análisis. Corresponde a la mínima unidad de registro por aparecer en ella palabras que se consideran significativas. Así, en la presente investigación fueron tomadas a partir de los elementos aportados por el software NVivo.

- **Unidad de contexto:** hace referencia a la frase, párrafo o segmento de la comunicación, donde aparece la unidad de análisis.
- **Unidad de análisis y de contexto:** se hace una reconstrucción de la unidad de análisis.
- **Notas:** elementos adicionales identificados por los investigadores.

Para este momento de la investigación se construyeron un total de 570 fichas. En el presente documento solo descansa un ejemplo de estas, a razón de la posible saturación de elementos en la construcción de los anexos. Sin embargo, resulta oportuno decir que la información contenida en dichas fichas se condensa nuevamente en el segundo momento de investigación.

5.2. SEGUNDO MOMENTO DE INVESTIGACIÓN: NIVEL DESCRIPTIVO

Este momento de investigación aún se encuentra muy ligado al dato. Las 570 fichas construidas en el primer momento se reagruparon por unidades de significado, las cuales corresponden a las categorías. El objetivo principal del ejercicio es observar cómo se desarrolla cada categoría, labor que se realiza a través del análisis descriptivo. A continuación se muestra un ejemplo de matriz correspondiente a este segundo momento. La totalidad de estas fichas reposa en los anexos externos[†] del documento. Para llevar a cabo este propósito se trabajó con la matriz que se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Fichas por unidad de significado

CÓDIGO	FUENTE	UNIDAD DE SIGNIFICADO
PLC-G8°-11°-006	Bien	Poderes sobrenaturales. Es anormal. Nada hubiera cambiado.
PHN-G8°-11°-210	Bien	Borraría cuando mis papás estén peleando. Recuerdo para que ellos siguieran bien.
PHN-G8°-11°-217	Bien	Todo de acuerdo
PHN-G8°-11°-218	Bien	Todo está bien.
PHN-G8°-11°-215	Bien	No se entendía lo suficiente. La solución, hablar.

[†] Por el volumen del apartado (alrededor de 100 páginas) y con el fin de no saturar el documento, los Anexos se aportan como archivo externo.

Compartir.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO:

De las 570 respuestas aportadas por los jóvenes estudiantes, cinco corresponden a la unidad de análisis: “Bien”, lo cual representa el 0.9%, bien corresponde en este caso a las “Prácticas letradas: Diversidad de interpretaciones”, la manera en cómo se presenta la diversidad de interpretaciones está dada por reconocer en la película discutida una multiplicidad de significaciones, a partir de los siguientes elementos: poderes sobrenaturales, borrar recuerdos personales que de una u otra forma no han sido agradables para los jóvenes estudiantes y colocar otros nuevos, para expresar un elemento de acuerdo o aprobación, para referirse a las relaciones humanas, una última perspectiva está dada desde el elemento calificativo. En síntesis la diversidad de interpretaciones está dada desde diferentes perspectivas y una variedad de significados.

Fuente: Elaboración propia.

La manera en que se procede a caracterizar la matriz responde a los siguientes elementos:

- **Código:** la codificación atiende a la siguiente estructura: (PLC-G8°-11°-001). Las letras iniciales corresponden a la (P), de película; (LC), del título de la película (Lucy); (G8°-11°), que corresponde a los grados que participaron en el grupo de discusión; y (001), que corresponde al número de la ficha.
- **Unidad de análisis:** tomada de los nodos que presenta el software Nvivo. En este caso: “Acuerdo”. Para el presente momento se hace una agrupación de las unidades de análisis que se encuentran dentro de una misma categoría.
- **Unidad de significado:** como su nombre lo indica, corresponde al significado que le otorgan los estudiantes a la unidad de análisis.
- **Análisis descriptivo:** corresponde a un análisis preliminar de orden cualitativo y cuantitativo de la unidad de significado.

5.3. TERCER MOMENTO: TRIANGULACIÓN CON LA TEORÍA

Este momento de investigación corresponde a la triangulación de la información. Así, la investigación cualitativa posibilita una conversación entre la teoría, la información producida y la interpretación personal, donde emerge el tejido conceptual que permite avanzar en la solución de la pregunta de investigación. Para llevar a cabo este propósito se inicia con un momento de carácter descriptivo, en donde se grafican, agrupan y condensan los hallazgos preliminares; a la vez que se avanza en una elaboración analítica. Este análisis tiene como origen las categorías previamente construidas a partir de ellas, y se basa en la construcción que

los jóvenes estudiantes hacen de las mismas. Luego se proponen unas categorías emergentes —diseñadas a modo de titular— que se constituyen en el valor agregado del presente trabajo de investigación. Teniendo en cuenta lo dicho, se puede afirmar que la pregunta de investigación se responde desde el horizonte de sentido que emerge a partir de la relación triádica constituida entre dato—teoría—interpretación personal.

5.4. DISCUSIÓN DE HALLAZGOS Y RESULTADOS

En esta sección se presenta la discusión de hallazgos y resultados. Con ese propósito se describen, agrupan, condensan, analizan y grafican los hallazgos iniciales que dan paso a la primera aproximación de la descripción de la categoría *prácticas letradas*, categoría que está integrada por cuatro subcategorías: diversidad de interpretaciones, comunidad cultural de significados, situación de discurso y comunidad de práctica.

Los gráficos que se presentan en la Figura 4 permiten un acercamiento de carácter visual a los elementos encontrados en la investigación. En síntesis, posibilitan una primera aproximación a la forma en que se desarrollan las prácticas letradas y la lectura crítica en los jóvenes estudiantes.

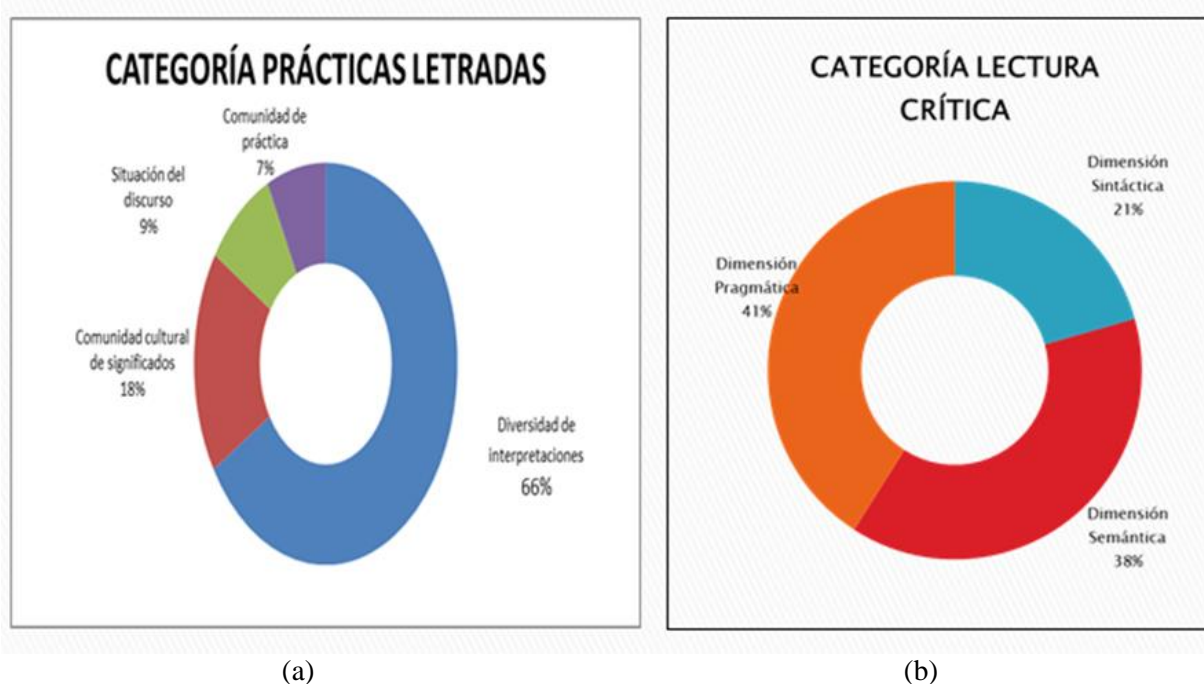


Figura 4. Gráficas de categorías. (a) Gráfica de categoría prácticas letradas; (b) Gráfica de categoría lectura crítica. Fuente: elaboración propia.

La Figura 4a (Gráfica de la categoría prácticas letradas), permite observar la fuerza que asumen las subcategorías denominadas: diversidad de interpretaciones y comunidad cultural de significados. La construcción aquí realizada no es suficiente porque se requiere de un desarrollo más profundo para su plena comprensión. Así se de paso a la descripción de usos y significados de prácticas letradas (diversidad de interpretaciones, comunidad cultural de significados, situación del discurso y comunidad de práctica) a partir del cine de ciencia ficción.

Ahora bien, una observación inicial de la Figura 4b (Gráfica de la categoría lectura crítica), permite evidenciar una distribución muy uniforme de los porcentajes. Distribución que podría apoyar lo expresado por diferente autores, entre ellos, los adscritos al documento de lectura crítica del MEN, en cuanto a la idea de que las tres dimensiones (la sintáctica, la semántica y la pragmática) se encuentran estrechamente relacionadas entre sí. Al respecto, el ICFES (2013), expresa que,

para aproximarse críticamente a un texto se debe comprender las unidades locales de sentido, posteriormente se debe integrar esa información para darle un sentido global al texto; superadas esas etapas viene la reflexión y postura crítica sobre el contenido del mismo (p. 10).

5.4.1. *Categoría prácticas letradas*

Como se ha expresado a lo largo del documento, la categoría prácticas letradas surge a partir de los planteamientos realizados por Cassany (2009). El autor expresa que la práctica letrada implica una manera de usar la lectura en el marco de un propósito social. Así, leer no es un fin en sí mismo, pues se lee para lograr objetivos y prácticas culturales más amplias. El autor propone una serie de elementos que permiten explicar las prácticas letradas. Para el presente documento se retomaron cuatro aspectos: diversidad de interpretaciones, comunidad cultural de significados, situación del discurso y comunidad de práctica. Estos cuatro aspectos constituyen las subcategorías que permiten describir los usos y significados que tienen las prácticas letradas en el grupo de jóvenes estudiantes.

5.4.1.1. Subcategoría: Diversidad de interpretaciones

Según Cassany (2008), desde la perspectiva sociocultural de la lectura, cada comunidad tiene unas prácticas letradas y significados particulares. A lo largo de la vida, los seres humanos construyen una historia personal e irreplicable que permite a cada lector para aplicar un conocimiento previo al acto de leer. Además, indica Cassany: «Existen sólo significados (en plural y en minúscula) situados, locales, caducos, individuales. En consecuencia, cada texto provoca innumerables variaciones de significado entre las diferentes personas y comunidades. Cada lector actualiza en cada momento y lugar un significado particular» (p. 29).

Teniendo en cuenta lo expresado, la manera como los jóvenes estudiantes construyen la diversidad de interpretaciones está dada por reconocer en la película discutida los siguientes aspectos:

Diálogo de saberes: La postura propia y la del otro...

En el grupo de jóvenes estudiantes existe un fuerte reconocimiento de la diversidad de interpretaciones y posturas. Dicho reconocimiento se da de forma directa mediante la afirmación de este suceso, o de forma indirecta mediante la expresión de asombro y perplejidad al conocer una mirada diferente a la propia. Se encuentra que para el grupo el acto de reconocer y analizar el punto de vista diverso es importante. En el ámbito práctico, los jóvenes expresan la importancia de aunar esfuerzos para avalar un diálogo de saberes que facilite la búsqueda del bien común; hablan sobre la necesidad de un pensamiento colectivo en aspectos que involucren a todas las personas; paralelamente, hacen una distinción entre situaciones y momentos en donde es factible aplicar una posición personal o una colectiva. Aquí, la interpretación del texto (léase la película) desemboca sobre la lectura de la propia vida, en el reconocimiento y puesta en práctica del diálogo, en el intercambio de significados, y en la negociación, como elementos fundamentales para la convivencia y la vida en comunidad.

Una mirada desde el discurso científico...

La explicación de eventos naturales y sobrenaturales a partir de la realización de conjeturas o hipótesis, poner en juego los conocimientos previos, o evocar teorías científicas, hacen parte de los elementos que los estudiantes consideran necesarios para ampliar o construir conocimiento. Asimismo, evalúan la necesidad de consultar e investigar, solo en el caso de que el tema les interese lo suficiente. Se puede afirmar entonces que la significación y la motivación son elementos que adquieren una importancia vital en la experiencia de los jóvenes. Desde esta óptica, la lectura, ya sea de un texto, de una película, de un evento, o de

un cartel, se enmarca en una experiencia que debe relacionar los saberes previos y, como condición fundamental, la necesidad de que este conocimiento adquiera o despierte sentido en la vida de quien lo construye.

Entre la aceptación y el rechazo; la ilusión y el desencanto...

Una tendencia que tomó bastante fuerza entre los estudiantes fue la lectura de aspectos del carácter de los personajes, eventos e historias. Dicha caracterización se encaminó hacia la identificación o rechazo de los mismos. Esta manera de construir elementos de aceptación o desaprobación está dada desde el establecimiento de asociaciones con experiencias que han atravesado los jóvenes, las cuales fueron en su momento relacionadas con algunos sucesos ocurridos al protagonista de la película. Se expresa así la tenacidad del carácter humano para sortear momentos neurálgicos en la vida de una persona. Así, se vuelve a retomar la reflexión anteriormente expuesta, basada en la necesidad de analizar las motivaciones que llevaron a una persona a actuar de determinada manera, poniendo en juego elementos como los valores, los temores, la proyección hacia el futuro, la búsqueda del bien común o del particular, lecturas que desembocaron en sentimientos y posturas que oscilan entre la aceptación y el rechazo; la ilusión y el desencanto. Para este grupo de jóvenes parece importante dar cabida a diversas interpretaciones frente a un suceso o a una manera de actuar, circunstancia que permite alcanzar una comprensión más completa de un evento para apoyar o tomar distancia de este, para entenderse a sí mismo y para entender al otro. Entonces, como lo expresa Cassany (2013): «Varios lectores entienden significados diferentes leyendo un mismo texto. Para cualquier texto no existe un significado o el significado, sino múltiples interpretaciones. Cada lector construye su interpretación a partir de su relevancia y plausibilidad» (p. 57). De allí que el significado de un escrito no se ubique en el texto, se construye con los datos del discurso, pero también implica conocimientos previos.

5.4.1.2. Subcategoría: Comunidad cultural de significados

De acuerdo con Cassany (2008), dentro de la perspectiva sociocultural de la lectura, el significado se origina en la comunidad cultural a la que pertenecen el autor y el lector. Al respecto, el autor dice: «Las tradiciones, los valores, las maneras de sentir son particulares de cada pueblo. Cada comunidad ha desarrollado una forma de vida con una mirada y unos razonamientos propios» (p. 24). Así, la Comunidad Cultural de Significados, muestra los siguientes aspectos:

Un enfoque hacia los valores y las relaciones humanas...

Los jóvenes estudiantes elaboran un discurso cuyo tema central son los valores. Dichas construcciones inician identificando la presencia o ausencia de los mismos en la caracterización de los personajes, destacándolos como elemento primordial para construir la base de las relaciones humanas. Además, los jóvenes indican que la formación que cada persona construya en torno a los valores, incide en las decisiones y los comportamientos cotidianos, tanto en el ámbito personal como en el colectivo. Así, destacan que una educación basada en valores podría dar paso a la búsqueda del bien común.

Los valores en la industria del cine...

Por otra parte, refiriéndose a las críticas del cine y a la misma sinopsis de las películas, los jóvenes expresan la ausencia de los valores como un discurso explícito en la conformación de estos, conjeturando acerca de la importancia que estos pueden tener dentro de las prioridades de un filme o de un grupo social en particular. Así, los jóvenes expresan que para ellos los valores se transforman en un elemento central en la conformación de la persona y de los grupos sociales, explicando la solidez que una familia puede adquirir según el lugar que dichos valores ocupen en ella. Paralelamente a esta ejemplificación, los jóvenes argumentan que el grado de importancia que el discurso de los valores adquiere en la realización de un filme o en las críticas que se hacen hacia el mismo, puede estar condicionado por el interés o la lectura que cada persona elabore de la película. Así, por ejemplo, los jóvenes expresan que algunas personas pueden estar más interesadas en leer aspectos tecnológicos y sociales. Lo anterior da cuenta de una posible relación entre la subcategorías diversidad de interpretaciones y comunidad cultural de significados. Dicha relación está mediada por el discurso de valores, existiendo una naciente inclinación hacia la elaboración de una mirada crítica sobre este discurso. Resulta importante revisar y ampliar este hecho más adelante, pues da pautas para observar la manera como se está desarrollando la competencia crítica.

5.4.1.3. Subcategoría: comunidad de práctica

Para Cassany (2008), una comunidad de práctica es una asociación de personas que comparten propósitos y un contexto cognitivo, interactúan entre sí con cierto compromiso, y desarrollan unas rutinas comunicativas. No obstante, siguiendo al autor, «se trata de un aprendizaje informal, situado y natural que surge de la interacción con el resto de miembros expertos de la pequeña comunidad» (p. 45). Así, la comunidad de práctica identificada en el discurso de los jóvenes está inmersa en el ámbito tecnológico, a partir de los siguientes factores:

La Web y las pantallas como una herramienta didáctica...

Los participantes aprecian la tecnología como una herramienta didáctica que permite el aprendizaje y la diversión. De acuerdo con los jóvenes, tal herramienta puede ser más completa a la hora de aprender, pues cuenta con características como imagen, video, sonido, y puede complementar al libro de texto. De la misma forma, los estudiantes ven la tecnología como una manera más práctica, ilustrativa y divertida a la hora de compartir gustos e intereses, tanto en el ámbito académico como en el personal, exponiendo que además de un libro, pueden construir conocimiento observando un video, un documental o participando en un juego. En este punto, es indispensable decir que los jóvenes expresan participar en ellos solo cuando se descubren como actividades significativas y afines a sus intereses. Además de constituirse en una comunidad de práctica adscrita a la web con unos fines y propósitos determinados, se destaca la práctica comunicativa que allí experimentan. Paralelamente, se evidencia la aplicación de la multilectura y la asociación de estas fuentes, de acuerdo a los intereses del lector. En ese sentido, los jóvenes realizan comparaciones en las que exponen la manera como se desarrollan las clases, que de acuerdo a lo expresado, aún están muy sujetas a la utilización de recursos como el tablero, los cuadernos, o los monólogos.

La valoración más allá de la calificación...

Más adelante, de forma espontánea los estudiantes hablan del carácter evaluativo y solitario que tienen las actividades en el contexto académico. Y en esta dinámica se involucran dos actores importantes en el proceso educativo: maestros y pares educativos. Así, los jóvenes estudiantes expresan desde su sentir, por una parte, que las actividades escolares tienen la finalidad de apuntar a la calificación: la del maestro, que se simboliza en una nota; y por otra, la de su par educativo, que toma forma de presión, intimidación, chiste, o sarcasmo. Hablando de forma hipotética, los jóvenes expresan que en el momento de incluir actividades de este tipo (refiriéndose a conversatorios y grupos de discusión), terminarían en la elaboración de un trabajo solitario, centrado en la redacción de un escrito destinado a un docente. Por otra parte, afirman que la misma visualización de la película sería dispendiosa por la cantidad de estudiantes presentes en un aula. Al respecto, expresan que la conformación de grupos tan numerosos no facilita el ejercicio de hablar, escuchar, centrar la atención; además, también dicen que bajo dichas circunstancias, llevar a buen término una actividad depende de las motivaciones que tiene cada uno para permanecer en el aula. Estas afirmaciones demuestran que los estudiantes, evidentemente, hacen un ejercicio de lectura encaminado a observar los fines que esta adquiere en el ámbito académico. También dejan en evidencia el aparente abandono de la parte social y de significación de la lectura. Se habla entonces de práctica

letrada porque precisamente considera dichos elementos. Al respecto, dice Cassany (2009), que el uso de la lectura es esencialmente social y que no se debe reducir a un conjunto de habilidades cognitivas; además, también dice que no se puede decir que la lectura solamente yace sobre el papel.

El valor del tiempo y su relación con la atención...

Una constante en el proceso de visualización de los filmes seleccionados, fue notar mayor interés en escenas de acción, humor o drama. Por el contrario, cuando los jóvenes estudiantes se enfrentaban a formatos más planos, como diálogos largos, momentáneamente se perdía el interés hacia la película.

Ahora bien, el manejo del tiempo se constituye en un elemento esencial en el desarrollo de las historias, tanto de ciencia ficción como de otros géneros. Este aspecto ha sido largamente estudiado por varios autores. Aquí se destaca la comparación del manejo del tiempo que con la cotidianidad logra hacer Juan José Hoyos (2011), cuando expresa: «Cuando se espera, cuando se sufre al igual que sucede la vida real, el tiempo parece detenerse. Por el contrario cuando no hay expectativas ni amenazas ni sufrimiento el tiempo parece fluir con una velocidad pasmosa» (p. 259). El autor caracteriza el tiempo desde dos aspectos: tiempos vivos y tiempos muertos. Los primeros, por tener ese carácter vívido, acaparan la atención del lector. Mientras que en los segundos la atención declina, posiblemente debido al carácter predecible de los acontecimientos. Este hallazgo puede contribuir al estudio de una distribución más apropiada de las dinámicas de clase. Y es que la elección de una película —como se hizo para la presente investigación— no garantiza por sí sola el éxito con los estudiantes, pues aparentemente los tiempos de atención dependen del interés que estos tengan frente al tema trabajado, y también de la forma en que este sea abordado. Ahora bien, el factor “Tiempo” parece conectarse de alguna forma con el cúmulo de inquietudes que irrumpen en el pensamiento de los docentes en cuanto a la motivación que los estudiantes tienen frente a la lectura. En ese sentido, es común encontrar expresiones que a manera de cuantificación, miden lo poco que se interesan los jóvenes por la lectura. Pues bien, en el presente estudio se vislumbra no como un elemento susceptible de medir. En su lugar, lo que los jóvenes estudiantes permiten entrever es una expansión de la lectura más allá del libro de texto. Ahora bien, Roland Barthes, citado por Restrepo (2010), advierte que: «En el dominio de la lectura no hay pertinencia de objetos, se leen relatos, imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas, acciones» (p. 160). Así, el ejercicio de leer de este grupo de jóvenes incorpora la lectura de otros sistemas simbólicos que incluyen el cine, la imagen, el video, la música; pero también la lectura del otro y de sí mismo para ahondar en factores como las emociones, las diferencias, las afinidades, el espacio, el tiempo

las motivaciones y, especialmente, la lectura de la propia realidad, de la cotidianidad, de los propios deseos, inquietudes, miedos, esperanzas.

La tecnología como puente...

Lo expuesto se consolida y sirve como base para exponer otra tendencia dentro de los jóvenes estudiantes. Dicha tendencia está encaminada a leer la película desde los ámbitos ético y tecnológico, para luego orientar la discusión hacia problemáticas sociales. Esta diversidad de lecturas e intereses, en donde lo tecnológico atrae, se lee y se transpone para decantar, exaltar y observar otros temas, bien puede asumirse como ese puente o elemento que medie o sirva de encuentro entre los intereses de los maestros y los de los estudiantes. En ese sentido, siguiendo a Ferrés (2008), sería pertinente adoptar un estilo comunicativo que se sintonice y conecte con la sensibilidad de los estudiantes, que tenga en cuenta los contenidos que se comunican y el estilo comunicativo que se utiliza; pues si bien, en un primer momento el uso de la tecnología puede resultar atractivo, si no se atiende a los parámetros anteriores, en el largo plazo su uso puede resultar ineficiente. En el ámbito escolar se ha observado que durante mucho tiempo no se ha tenido en cuenta el alto impacto que producen las pantallas en la personas. A propósito, dice Ferrés (2008): «Con el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, dotadas de prestaciones que favorecen la interactividad, surge la oportunidad de recuperar la dimensión más rica del concepto de comunicación» (p. 32).

Para el caso particular de las películas de ficción que simulan escenarios más cercanos a los jóvenes tales como videojuegos, héroes, avatares, se logró vislumbrar que además de esa aparente conciliación, existe una lectura de personajes, estilos, conflictos, elementos narrativos e incluso, elementos de carácter cinematográfico.

Un camino hacia la significación

En los discursos educativos se expone ampliamente la importancia del aprendizaje significativo, de aquel que se encauce hacia la identificación de los intereses y las motivaciones de los estudiantes, es decir, de un aprendizaje en contexto. Hacia dicho punto se dirige otra línea de hallazgos generales observados. Así pues, se encontró en los jóvenes estudiantes una inclinación hacia la identificación con personajes, historias, emociones, comportamientos, al tiempo que realizaban una comparación con sus historias de vida.

Al respecto, Ferrés (2008), observa:

Cuando un programa de televisión, un spot publicitario o un videojuego resultan interesantes, es porque actúan de alguna manera como espejo: le devuelven al receptor

su propia imagen. Lo que éste ve en ellos, refleja de algún modo lo que siente, lo que desea o lo que teme, lo que piensa o lo que quisiera pensar (p. 47).

Así, en sus discursos, los muchachos hablaban de alegrías, miedos, esperanzas, ausencias, soledades; de sí mismos, de su familia, de sus amigos; de su colegio, de su municipio, de su país; de las cosas que les son familiares y cercanas, significativas y oportunas. Escenarios que evidencian claramente ese deseo e invitación que los estudiantes hacen a sus maestros para que emprendan la tarea de perfeccionar esa habilidad de construir una educación que dé más espacio a los sentimientos, que dé entrada a la vida cotidiana.

5.4.1.4. Subcategoría: Situación del discurso

Desde la perspectiva sociocultural, todo discurso está situado, es decir, tiene un autor o autores. Esta persona o colectivo, adoptan una perspectiva de la vida que está dada por un momento histórico y contextual. Sobre este particular, Cassany (2008), agrega que «cualquier discurso consta de contenido e ideología y leer requiere poder comprender ambos» (p. 21). Entendida la palabra *ideología* como el conjunto de puntos de vista que componen la mirada del mundo, es decir, la ideología atiende a aspectos como la intención, el interés, la mirada. Ahora bien, es importante decir que la categoría situación de discurso, se encuentra dispersa por todo el documento, ya que los estudiantes, de forma indirecta, se refieren a aspectos como posicionamientos, estereotipos, jerarquías, caracterización de personajes, entre otros. Sin embargo, esta categoría en particular responde a apreciaciones directas que se hacen frente al posible autor. Teniendo en cuenta lo señalado, se encontraron los siguientes aspectos:

El tiempo, la edad y la experiencia como maestros...

Los jóvenes estudiantes expresan la relación con el autor a partir de los objetivos que van construyendo las personas en determinadas etapas de la vida. Objetivos asociados a conjeturas elaboradas a partir del propósito que pudo haber llevado a un escritor a realizar esta película y frecuentemente ejemplificadas desde la experiencia y la madurez que se va adquiriendo con los años, hecho que lleva a que las metas vayan cambiando y que surja un propósito de enseñar a partir de ello. La relación con el autor o situación del discurso se asoció con vidas de personas mayores que hacen parte del grupo social de los jóvenes estudiantes, personas a las que generalmente se las ve hablando con nostalgia de lo que pudieron haber realizado, de tiempo y oportunidades perdidas, de deseo volver atrás.

Lecciones por ofrecer y aprender...

La situación del discurso también se relacionó con posibles lecciones que se deben ofrecer y aprender. Así, se ofrecen lecciones para que las personas entiendan qué es importante en la vida. Dentro de este conjunto de valoraciones, los jóvenes estudiantes encuentran los siguientes aspectos: el bien común, la familia, la práctica de valores. En cuanto a las lecciones que se deben aprender, los jóvenes estudiantes expresan que las personas que escriben libros o películas necesitan aprender parte de estas lecciones que aparentemente están enseñando. Por otra parte, existe una tendencia a proyectar en el autor las propias ideas o significados que la película despertó en los participantes.

Interés económico...

Ahora bien, algunos jóvenes encuentran la relación situación del discurso, en el interés económico que se puede encontrar detrás del lanzamiento de una película. Hacen énfasis en el número de series que se presentan a partir del éxito que la obra puede tener entre los amantes del cine. Los jóvenes evocan las películas que han sido reutilizadas y expresan que se hace un juego de personajes en el que se cambia —o regresa— para darle continuidad a la historia, alternan efectos especiales acordes a la tecnología actual. Es clara entonces la diversidad de relaciones que se hacen en torno a los propósitos del autor. En los dos primeros titulares, a saber: el tiempo, la edad y la experiencia como maestros y lecciones por ofrecer y aprender, coinciden en relacionarse con un tipo de aprendizaje y enseñanza recíproco. Es importante anotar que los estudiantes resaltan que lo que se aprende o se enseña depende del punto de vista de cada persona; en síntesis, lo consideran como circunstancial y personal. En cuanto a los jóvenes que se refirieron al interés económico, utilizaron argumentos como la lectura de las audiencias (gustos e intereses) como estrategia para la conquista de fines personales, fines económicos. Las consideraciones expuestas muestran que aunque detrás de la película o texto existe un autor con un propósito, con una historia, con una singularidad. Como lo expresa Cassany (2013): «Discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo» (p. 34). La anterior premisa es elemental para entender cómo construyen los estudiantes la lectura crítica.

5.4.2. *Categoría lectura crítica*

Siguiendo la lógica de desarrollo citada en la sección anterior, a saber, desde la relación triádica constituida por la teoría, la información producida-interpretación personal, se

desarrolla la categoría concerniente a la lectura crítica. Dicha categoría está compuesta por tres subcategorías o dimensiones: sintáctica, semántica y pragmática.

5.4.2.1. Subcategoría: Dimensión sintáctica

De acuerdo a lo enunciado por el MEN (2006), en la dimensión sintáctica se privilegia la lectura de carácter literal, nivel de lectura que abarca los contenidos explícitos de un texto. En función de lo expresado, el lector debe identificar y entender eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales presentes. Así, en las películas discutidas se encontró una manera de leer la dimensión sintáctica que atiende a los siguientes aspectos:

La acción del signo en el comportamiento de los personajes...

Los jóvenes estudiantes realizan una evocación e identificación del comportamiento de los personajes, estructurada de la siguiente manera: en primera instancia existe la identificación de la forma en que el o los personajes se aproximan o a hacen parte de la historia. Seguidamente procuran una caracterización de los personajes basada en su comportamiento, en la forma de proceder, e identificando los motivos que los llevaron a conducirse de determinada forma. A partir de la lectura del comportamiento de los personajes, establecen relaciones causa-efecto. De la misma forma, los jóvenes estudiantes realizan una evocación minuciosa de eventos como una manera de sintetizar, al respecto de lo que Restrepo (2011) advierte: «La presuposición de un todo está implícita en el reconocimiento de sus partes» (p. 189).

Analizar significa desatar...

Se realiza una identificación de los objetivos a alcanzar por el o los personajes. A partir de ello, los estudiantes hacen una lectura y posterior organización —a manera de estructura o ruta— que les permite dar cuenta de los caminos que se siguen para alcanzar los objetivos propuestos. En este mismo marco, los jóvenes estudiantes hacen una lectura del método ensayo-error como herramienta útil, tanto para aprender como para alcanzar las metas trazadas.

5.4.2.2. Subcategoría: Dimensión semántica

De acuerdo a lo enunciado por el MEN, la dimensión semántica explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de aquella que no aparece de manera

explícita. Este tipo de lectura supone la comprensión global del texto, que para este caso, son las películas de ciencia ficción. Así, en las películas discutidas se encontró una manera de leer la dimensión semántica que atiende a los siguientes aspectos:

Lectura de pistas...

Inferencia de eventos a manera de pistas que se constituyeron en elementos fundamentales en el desarrollo de la historia.

Lectura de incoherencias...

Lectura y desarrollo de aparentes incoherencias en la historia, basada en aspectos como la coexistencia de tiempos y el manejo del lenguaje. En cuanto a la coexistencia de tiempos (elemento tan propio de las películas de ciencia ficción), a partir de conjeturas, los jóvenes estudiantes dialogaban entre ellos intentando definir un proceso lógico que permitiera la validación del suceso. Dicho proceso se desarrolla de varias formas: la recapitulación de las escenas, explicaciones que se daban a lo largo de la película, comparación con teorías científicas, o elementos que habían trabajado en el ámbito académico. En cuanto a la aparente incoherencia del lenguaje, fue común encontrar una explicación que conciliaba el punto de vista científico y la lógica de los estudiantes.

Lectura de estereotipos y jerarquías...

Se inicia con la caracterización de relaciones y elementos que se desarrollan a lo largo de la historia. Posteriormente se realiza una identificación de elementos no explícitos en la misma, como estereotipos y jerarquías. Por su parte, la lectura de estereotipos está dirigida a caracterizar el papel que se le otorga a la mujer en la historia. Dentro de los elementos que se mencionaron, se encuentran los siguientes: tiene que cumplir las órdenes del esposo, la opinión de ella no tiene valor, existe la utilización de un lenguaje brusco para dirigirse a ella. A su vez, la lectura de las jerarquías se inclinó hacia el elemento de asombro gracias a la caracterización que se les dio en la película. Así, un elemento común en las historias fue encontrar relaciones jerárquicas basadas en la verticalidad, la deslealtad o el engaño, elementos que en los jóvenes estudiantes despertaron un sentimiento de asombro, de incredulidad.

Lectura y construcción de finales inconclusos...

Esta lectura y crítica de finales inconclusos, inicialmente se presentó como un elemento de desencanto para los jóvenes estudiantes. Sin embargo, después de expresar dicho sentimiento, la discusión tomó matices como: explicar esta forma de terminar las películas como una

estrategia propia de la industria del cine cuya finalidad es dejar abierta la posibilidad de recrear otra película, o brindar a la personas la posibilidad de imaginar un final. En ese sentido, los muchachos propusieron finales en los que se combatiera más, o que pudiera existir el cambio de papeles, es decir, los personajes buenos asumieran el rol de malos.

Asociación de vivencias personales con las de la película...

Asociación de comportamientos o acciones, con las experiencias personales y cotidianas de los jóvenes. En primera instancia, se evidencia la lectura de estrategias a través de la recapitulación de los pasos que llevaron a los personajes de la película a alcanzar un fin. Un elemento fundamental de dicha lectura fue la identificación de valores o actitudes como la constancia, la valentía o la perseverancia. Luego, dichos valores se toman como base para identificarse con los personajes por actuar de cierta manera, entre los que se destaca la importancia de trabajar por el alcance de metas. Aquí es importante decir que las metas que mencionan los muchachos están asociadas al mejoramiento de la convivencia de su vida personal y familiar, en su municipio.

5.4.2.3. Subcategoría: Dimensión pragmática

De acuerdo a lo expresado por el MEN (2007), la dimensión pragmática se sustenta en la reflexión sobre un texto a partir de una posición documentada. Este tipo de lectura supone la elaboración de un punto de vista. La dimensión pragmática requiere identificar y analizar supuestos, argumentos; reconocer elementos políticos e ideológicos. Esta dimensión da paso a un modo de lectura denominada de carácter intertextual, que se relaciona con la posibilidad de relacionar el contenido con el de otros textos. Los jóvenes estudiantes construyen la dimensión pragmática atendiendo a los siguientes aspectos:

Elaboración de discursos frente a la base de las relaciones humanas...

A partir del reconocimiento de comportamientos y acciones violentas para resolver conflictos, se sienta una posición de rechazo y se propone una alternativa basada en el dialogo, en la práctica de valores. Este proceso se inicia con la identificación de conflictos y causas. Así los jóvenes relacionan los conflictos expuestos en la película con las problemáticas que hacen parte de su cotidianidad y de otras personas. Seguidamente identifican las causas de esos conflictos, infiriendo que se deben a la lucha por adquirir cosas materiales, poder o dinero. De acuerdo a lo expresado por los muchachos, esta necesidad de adquirir bienes materiales, poder

o dinero, se ve reforzada por los medios de comunicación, algunas personas cercanas o la misma sociedad. De igual forma, exponen la ausencia de la familia en el discurso y recreación de las historias vistas. Este argumento también se lee en la historia de vida de los muchachos, expresando elementos que han provocado transformación en su realidad. Finalmente se propone una alternativa para la solución de conflictos basada en el dialogo, en la práctica de valores, en donde se destacan elementos como la escucha, el interesarse por el otro.

La intertextualidad ligada a elementos familiares...

Intertextualidad sujeta a elementos que conocen o que les son familiares, como la cotidianidad, la propia realidad, los medios de comunicación, el contexto sociocultural y la Biblia.

5.5. PRÁCTICAS LETRADAS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LECTURA CRÍTICA

Se podría decir que en todas las subcategorías de las prácticas se destacan elementos importantes de considerar a la hora de relacionarlos con la lectura crítica. Se decidió dar apertura con la subcategoría denominada Comunidad de Práctica, pues en ella se encontraron elementos que se pueden consolidar como puente que comunica el mundo de estos jóvenes con el mundo académico. Sin embargo, para llevar a cabo este propósito, como lo expone Cassany (2009), «es importante preguntarse cómo la gente hace uso del texto desde prácticas “propias” que reflejan patrones culturales particulares» (p. 31). Así, de forma directa, los estudiantes perciben que las actividades escolares (incluida la lectura —si se tiene en cuenta que gran parte de las actividades colegiales están atravesadas por ella—) generalmente carecen de un propósito social, o por lo menos, de un motivo que les permita interactuar, dialogar, construir, más allá de una nota o de la promoción de un grado. Además, expresan un sentimiento de soledad frente a las actividades que se realizan. Entonces, en sus comunidades de práctica, no necesariamente adscritas a la red, hallan una oportunidad para realizar una práctica comunicativa real, con unos fines y propósitos determinados.

En general, el presente documento da muestras de lo mucho que hacen los estudiantes con la lectura; de sus posturas, del carácter crítico que emergió, no solo frente a una película. Carácter que se extendió hacia sí mismos, hacia su contexto, hacia sus maestros, hacia su cotidianidad; elementos que se profundizarán más adelante. Sin embargo, ¿cómo ahondar en

las prácticas letradas cuando se deja en evidencia el aparente abandono de la parte social y de la significación de la lectura? Se habla de práctica letrada, precisamente porque tiene en cuenta dichos elementos. Y es que es muy posible que las rutinas escolares no permitan la visibilidad de estas habilidades y tampoco las fomenten.

La comunidad de práctica se percibe por los estudiantes como un entorno natural, en el sentido que les es familiar y se sienten cómodos en su tránsito por ella. Se dice que esta subcategoría se puede considerar como puente porque los estudiantes la asumen como un espacio complementario al mundo escolar. Así, argumentan que varias de las actividades que se proponen en el aula se podrían enriquecer con la puesta en escena de un video, un documental, una canción, una imagen, un juego, y que por supuesto, incluyan los libros de texto. Así, para los estudiantes, el ejercicio de leer incorpora la lectura de otros sistemas simbólicos que involucran el cine, la imagen, el video, la música. Pero hacen énfasis en la conveniencia de plantear actividades donde realmente haya un propósito social, y su interacción no se limite a la preparación de trabajos cuyo único y principal lector sea el maestro. Entonces, es importante considerar la buena disposición que muestran los jóvenes hacia las actividades lectoras, cuando dicha lectura va más allá del libro de texto e involucra el trabajo en entornos que les son naturales y familiares, y aprovecha la afinidad que los estudiantes muestran por la tecnología. Al respecto, Cobo y Moravec (2011), indican:

En la medida en que se utiliza la tecnología en entornos informales, como el hogar, un café u otro lugar de socialización, se abre la posibilidad de convertir estos “otros” entornos en potenciales espacios de experimentación y aprendizaje. Esto llama a prestar especial atención a aquellas experiencias prácticas de aplicación de conocimientos y habilidades que ocurren en distintos microentornos de aprendizaje, y que también resultan fértiles para la adquisición, combinación y transferencia de conocimientos (de tácitos a explícitos, por ejemplo) a través de hábitos de interacción cotidiana como la observación, el boca a boca, el ensayo y error, el aprendizaje entre pares, etc. (p. 36).

Teniendo en cuenta las inquietudes que exponen los jóvenes estudiantes, aparentemente existen unas fronteras claramente delimitadas entre las actividades letradas (propias de la institución escolar) y las prácticas letradas de los jóvenes. Así, una educación que propicie experiencias en entornos como los que proponen Cobo y Moravec (2011), podría eventualmente potencializar el uso social y práctico que los estudiantes demandan de la lectura. Con relación a este aspecto, Cassany (2009), enuncia el valor de considerar «que cada una de estas literacidades (la literacidad escolar, la literacidad familiar u otra) no está

claramente delimitada, pues las prácticas letradas asociadas a una situación suelen “migrar” a otros contextos y “reescribirse” desde nuevos ámbitos» (pp. 25-35).

Ahora bien, la diversidad de interpretaciones se consolidó como una subcategoría de las prácticas letradas que permitió establecer una conexión importante con el desarrollo de la lectura crítica. En ese sentido, Restrepo (2011), dice: « Leer un texto, interpretarlo, no se refiere a desentrañar lo que se proponía decir el autor, más bien, si, a querer re-conocer aquello a lo cual se refiere el texto, al mundo que abre el texto » (p. 162), el horizonte de sentido e interpretaciones que provocó la película en los jóvenes estudiantes, dejó en evidencia los múltiples caminos que se pueden recorrer a la hora de afrontar una situación, de ver una escena, de leer un texto; caminos que no necesariamente son excluyentes, opuestos. En su lugar, se expresan posiciones complementarias, llenas de matices que posibilitan el descubrimiento de nuevos sentidos. Así, en términos de Restrepo: « cada interpretación es una sugerencia, una puesta en perspectiva, es una apuesta de sentido de lo probable, siempre abierta a nuevas interpretaciones » (p. 164). No obstante, exponiendo un profundo respeto por las diversas interpretaciones surgidas en el grupo, paralelamente, los estudiantes hacen el ejercicio de explicar y/o indagar las razones que les llevaron a respaldar dichos criterios. La acción de indagar se dio en los jóvenes como un camino para poner en discusión las situaciones que observaban, y a la vez, surge como un elemento de curiosidad. A propósito de la acción de preguntar, Gadamer, citado por Zuleta, (2005), expresa: «Preguntar quiere decir abrir; abrir la posibilidad al conocimiento. El sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta» (p. 116).

En la subcategoría diversidad de interpretaciones, el diálogo de saberes converge como elemento fundamental para el desarrollo de la competencia de lectura crítica. En esa dirección se pronuncia Cassany (2013): «Varios lectores entienden significados diferentes leyendo un mismo texto. Para cualquier texto no existe un significado o el significado, sino múltiples interpretaciones» (p. 57). Sin embargo, esta diversidad de interpretaciones adquiere un valor real en la medida en que se propicien espacios de construcción colectiva. Cuando la mirada personal se guarda para sí mismo, cuando no se crea la posibilidad de la puesta en común, la diversidad de interpretaciones se desvanece en el horizonte. Así, la construcción colectiva tiene una relación directa con el reconocimiento otras miradas de la realidad, y aparece entonces como una actividad enriquecedora que permite extender la propia mirada. Además, de acuerdo a lo evidenciado en las construcciones de los jóvenes involucrados en el estudio, ese diálogo de saberes les permitió poner en juego habilidades cruciales para la lectura crítica como la observación, la argumentación, la curiosidad, la indagación. En este sentido, es una

práctica valiosa en la medida que permite observar las habilidades lectoras de los estudiantes, pero a la vez le permitiría a los docentes diseñar estrategias que perfilen dichas habilidades.

De acuerdo a lo construido hasta el momento, el ejercicio de leer incorpora la lectura de otros sistemas simbólicos que involucran el cine, la imagen, el video, la música; pero es necesario que además propicie un ejercicio real de intercambio y comunicación, que promueva el diálogo de saberes en contextos y en comunidades de práctica naturalmente construidas. Ahora bien, de forma mancomunada, las subcategorías diversidad de interpretaciones y comunidad cultural de significados, dan indicios del cómo se desarrollan esas habilidades lectoras y en torno a qué se tejen dichas construcciones.

Dice Restrepo (2011), que analizar significa: «Disolver un conjunto en sus partes. Se trata de ir de lo más apartado a lo más profundo, diferenciando partes y rasgos, discriminando, descomponiendo cada fenómeno en sus elementos constitutivos para llegar a principios simples que puedan explicarlo» (p. 189). Los jóvenes estudiantes, para avanzar en la interpretación y en el diálogo, hacen inferencia de eventos a manera de pistas e indicios; entonces no solo se leen palabras, leer también es escuchar, leer además es observar; se observan escenas, imágenes, sonidos, rostros, silencios; se realizan conjeturas, se construyen y revisan argumentos. Entonces, aquí se experimentan otros matices de la lectura; leer es analizar, interpretar, conjeturar. Pero, ¿qué es lo que se analiza, se interpreta y se conjetura?

En unos párrafos atrás se había consignado una posible relación entre la subcategoría diversidad de interpretaciones y comunidad cultural de significados. Dicha relación está mediada por el discurso de valores, existiendo una naciente inclinación hacia la elaboración de una mirada crítica sobre este discurso. La lectura se inició con una caracterización de los personajes y de las situaciones, con una marcada inclinación a observar la base de las relaciones humanas situando los valores como elemento primordial en el desarrollo de estas. Sin embargo, antes de adentrarse a los puntos de crítica, a temas, e intereses, se hace importante considerar cómo tiene lugar el surgimiento de estos. Así, la elección de personajes y situaciones se originó a partir de la asociación de estos con la cotidianidad, los sentimientos, las emociones de los jóvenes estudiados. Fue recurrente escuchar frases como: «a mí me pasó» o «me pasa igual», «yo me he sentido así», «yo crecí en esa situación», «es como vive mi familia», «yo también sentí esa ausencia». Esta aparente identificación de los estudiantes con personajes y situaciones a partir de la movilización de sentimientos y emociones, convoca a observar detenidamente el valor de las emociones y la relación que pueden tener con la experiencia de ser usuario de pantallas o espectador.

Y a propósito de las emociones, Ferrés (2014), recuerda: «La etimología de la palabra emoción (e-movere) remite a esta capacidad movilizadora. Las emociones mueven, mientras que los pensamientos sólo lo hacen si están conectados con las emociones y consiguen activar el cerebro emocional» (p. 61). Ahora bien, si se tiene en cuenta la dinámica actual, los cambios que naturalmente trae cada época, y el surgimiento de esta generación de nativos digitales, es fundamental que la institución educativa inscriba la orientación de estos procesos desde una perspectiva más amplia, que considere aspectos como los anteriormente descritos, que comprenda, como lo advierte Ferrés, que «la emoción es una herramienta imprescindible para un desarrollo eficaz de la función mediadora en los proceso de enseñanza aprendizaje» (p. 63).

Del mismo modo, la subcategoría comunidad cultural de significados adquiere una relación cercana con el desarrollo de la competencia crítica. El discurso encaminado hacia la construcción de valores se consolidó en el tema central de la discusión de los jóvenes. Así, los jóvenes hacen una lectura de personajes y sucesos que les lleva a construir un discurso en donde reflexionan acerca de la ausencia o presencia de los valores en los comportamientos y acciones de los personajes, construyendo argumentos que les llevan a resaltar a los personajes que mediante sus acciones, evidenciaban valores como el respeto, la lealtad, la sinceridad, la honestidad. Los jóvenes expresan que la formación en valores puede llevar a que las personas procedan de forma particular ante los hechos. Posteriormente, trasladan el discurso de los valores hacia las relaciones humanas, posicionándolo como eje de las mismas. El discurso se mueve ahora desde lo personal hacia lo colectivo, identificando en las películas observadas conflictos y proporcionando una solución basada en valores, que en el ámbito de las relaciones humanas y de las colectividades, podrían llevar a la búsqueda del bien común, del diálogo.

Dice Restrepo (2011), «El ser humano no es escindido: el pensamiento-signo que lo constituye no es meramente razón. En el pensamiento están vivos sensaciones, conceptos y creencias, los cuales al configurar hábitos guían nuestras acciones» (p. 149). La cita de la autora describe con precisión la forma como los jóvenes hacen uso de las subcategorías comunidad cultural de significados y situación del discurso, para realizar una lectura crítica de aspectos que se evidencian en las películas, pero que de acuerdo con la posición de los estudiantes, no están alejados de la cotidianidad que ellos experimentan como integrantes de grupos sociales y comunidades. De allí que expresen un sentimiento de inconformidad por la forma en que se construye la esfera familiar en las películas, y en general, sobre algunas críticas que se exponen de las mismas, indicando que es entendible que en la crítica cinematográfica no emerja explícitamente la esfera familiar, pues ello dependería de la

formación, expectativas y afinidades del crítico. Sin embargo, los jóvenes analizan como bastante desalentador el desplazamiento que se le da al tema familiar en los filmes.

Paralelamente, surge la lectura de los filmes desde de la violencia exteriorizada como la solución a los conflictos. Es aquí donde los jóvenes expresan que una educación basada en valores daría paso a otras alternativas para solucionar las diferencias de las personas. De igual manera, los estudiantes establecen una relación entre la violencia que muestran las pantallas y la que viven en su contexto educativo, analizando que en este espacio la violencia se exterioriza a través del maltrato psicológico, e indican que se da por medio de la ironía, el sarcasmo, y que en ocasiones, puede dar paso a la violencia física. No obstante, los estudiantes elaboran una lectura en doble vía donde concluyen que parte de estos comportamientos (la violencia física y psicológica), son reforzados por personas que les son cercanas y vienen desde las experiencias particulares. Pero también argumentan que es precisamente desde esas personas que les son cercanas y familiares, que sobreviene la formación de la personalidad y la estructuración del carácter que les permite decidir la manera como deben afrontar las situaciones cotidianas, entre ellas, la violencia. Asimismo, existen en el grupo una profunda convicción por entender la libertad como el derecho que tienen todas las personas de actuar, pero siendo responsables de las consecuencias de las propias decisiones.

La descripción realizada pone en evidencia la profundidad de la lectura de los jóvenes, la solidez de las relaciones; en fin, es una lectura en contexto, que en términos de Cassany (2013), es «una lectura de las líneas, entre líneas y tras las líneas» (p. 52).

El mismo Cassany (2013), refiriéndose a la competencia crítica, recuerda que «el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro e influye en el lector. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas» (p. 84). Es precisamente en esta última parte —la construcción de alternativas— donde es preciso detenerse para entender la riqueza lectora presente en los jóvenes estudiantes. Así, la construcción de alternativas surge en varias direcciones. La primera de ellas se manifiesta en el ámbito creativo que se despliega a partir de la lectura de finales inconclusos que le permiten al lector hacer uso de la imaginación, sacar conclusiones, conjeturar acerca de finales posibles. Oportunidad que los estudiantes aprovecharon para desplegar su creatividad, su genio, en la búsqueda de nuevas interpretaciones hacia los conflictos, hacia la lectura y la imagen que se tiene de los otros. Al respecto, decía un estudiante: «¿Por qué creer que seres de otros planetas nos vienen a atacar, a invadir, por qué no pensar que los estamos interpretando mal?».

Otro camino hacia la construcción de alternativas se dio en el horizonte de la ruptura de certezas, de lo que se da por sentado, de lo que se cree conocer y también de lo que se

desconoce. En esa dirección, Restrepo (2011), expresa: «Para poder preguntar hay que querer saber y por lo tanto saber que no se sabe; entonces la pregunta se impone ante el asombro, la admiración, la extrañeza que producen los fenómenos» (p. 171). Sin embargo, como lo expresa la autora: «Preguntar no se limita a interrogar los fenómenos ni a buscar respuestas de otros, más bien se trata de dejar que los fenómenos nos pongan en cuestionamiento» (p. 171).

Precisamente desde el asombro, cruzando por la extrañeza y confluyendo en el cuestionamiento como una nueva forma de apertura, se realizó la lectura frente al manejo de la información y las relaciones de poder. En cuanto al manejo de la información, tanto la referida a los medios de comunicación como la que concierne a ciertos grupos institucionales (policía, fuerzas militares, grupos especiales del gobierno), en principio, los jóvenes estudiantes hacen una lectura de ciertos indicios que ofrecen en la película que los llevan a construir desde la incertidumbre, fragmentando la certezas que los guiaban; para luego transpolar las situaciones ocurridas en la película a su vida cotidiana, ofreciendo frases como: «Me gustaría investigar más acerca de lo que se dice porque siento que solo muestran lo que ellos quieren que veamos»; «No todo es lo que parece»; «La corrupción puede estar en todos los niveles».

Así, la lectura crítica también significa crear rupturas, abrirse a nuevas posibilidades, cuestionar lo que se sabe. Al respecto, Restrepo (2011), manifiesta: «No es que haya algo oculto detrás del texto, más bien hay un sentido posible que se abre delante del texto» (p. 61).

La construcción realizada hasta el momento ha permitido hacer una descripción de las prácticas letradas y su relación con el desarrollo de la competencia crítica. Ha puesto en evidencia que los jóvenes estudiantes conciben la lectura más allá del libro de texto, una lectura que incluye otros sistemas simbólicos. O como Cassany (2008) lo expresa: «El discurso ya no sólo se compone de letras: también tiene fotos, vídeo, audio, reproducción virtual, etc.» (p. 178). En esa medida, la lectura crítica está diseminada por todos los rincones de las prácticas letradas que hacen parte de este grupo juvenil. Se lee la propia vida, los miedos, las esperanzas, los deseos; se leen rostros y momentos. Es decir, se lee con un propósito real, se lee en contexto; la lectura es un proceso natural que surge en ambientes auténticos. Involucra el intercambio social, prácticas comunicativas auténticas y la producción de sentido. La lectura requiere una construcción compartida que enriquezca la posición personal. Entonces la lectura se transforma en un diálogo de saberes, interpretaciones y sentidos. Ya lo advierte Cassany (2009), cuando expresa: «No basta con mi interpretación – crítica– de los discursos, necesito otra que sea social. Sólo la suma de todas las interpretaciones puede alcanzar cierto nivel de comprensión. Leer y comprender es también una tarea social» (p. 60).

Siendo la lectura una actividad social, se debe tener en cuenta que gran parte de la experiencia educativa está permeada por esta, es decir, está ligada a los procesos de aprendizaje- enseñanza. Las prácticas letradas desarrolladas por los estudiantes hacen parte de un proceso natural que surge en ambientes auténticos que involucra el intercambio social, prácticas comunicativas auténticas y la producción de sentido. La lectura requiere una construcción compartida que enriquezca la posición personal. Al respecto, Seely Brown, citado por Cobo y Moravec (2011), expresa: «Será necesario favorecer que existan los canales para que estas experiencias estén apoyadas y enriquecidas por comunidades de práctica que contribuirán a hacer más significativa la adquisición y el intercambio de conocimientos» (p. 121). Entonces, en ese sentido, lo que se propone es dar luz a esos aprendizajes que se dan en la vida social, es decir, preguntarse por cómo experimentan los estudiantes, y sobre los usos y significados de la lectura en su vida cotidiana.

En cuanto a los usos y significados de la lectura en la vida cotidiana que experimentan los estudiantes, Rueda (2008), afirma:

Las transformaciones culturales y tecnológicas de la época tensionan y desbordan los modelos tradicionales de enseñanza organizados exclusivamente en el maestro y en el libro de texto; los tiempos y espacios fijos de enseñanza-aprendizaje se perturban por los nuevos espacios de sociabilidad, más mediáticos, móviles y digitales, caracterizados por la presencialidad a distancia y la asincronía de los mismos y por prácticas de aprendizaje informales, colaborativas y con fuerte componente de autodidactismo (p. 1).

Esta investigación abre un horizonte que facilita apreciar los usos y significados que adquiere la lectura en esos nuevos espacios de sociabilidad, a partir de otorgar un valor real a estas prácticas. Pero también implica comprender que actualmente existen diferentes maneras de enseñar, de compartir y de permitir que los estudiantes aprehendan el conocimiento, lo asimilen, y asuman de forma crítica los temas que se les presentan cotidianamente en su realidad.

De hecho, la presente investigación muestra los alcances que adquiere la competencia crítica frente a los temas que les interesan a los jóvenes. En este caso, la propia existencia y las relaciones humanas, configuran ese eje que mueve el ejercicio de lectura crítica de estos jóvenes. Paralelamente, deja entrever que en la imagen, el video, el sonido, los espacios virtuales, existe una inconmensurable riqueza comunicativa que puede constituirse en aporte valioso a la enseñanza, a la comunicación, existiendo una complementariedad entre el mundo académico y el mundo de los estudiantes. Como lo expresa, Cobo y Moravec (2011): «Esto

llama a prestar especial atención a aquellas experiencias prácticas de aplicación de conocimientos y habilidades que ocurren en distintos micro-entornos de aprendizaje, y que también resultan fértiles para la adquisición, combinación y transferencia de conocimientos» (p. 39).

Ahora bien, una de las razones para el despliegue de la presente investigación estuvo dada por la aparente inquietud que existe en el mundo académico por la escasa comprensión y motivación que tienen los estudiantes frente a la lectura. Después de recorrido este camino, estamos convencidos de que los estudiantes no solo hacen un uso significativo de ella, sino que además existe un carácter crítico ampliamente forjado y un gran talento para ponerla en práctica. Todo ello sin olvidar que existen aspectos que sería necesario revisar y perfilar.

Si bien no es posible sustraerse de la realidad de las condiciones en las que maestros y estudiantes se ven obligados a trabajar (como número elevado de estudiantes en el aula, seguimiento de planes y programas, rutinas —condiciones ampliamente identificadas tanto por docentes como por estudiantes—), tal escenario no puede constituirse en óbice para que el docente se pregunte: ¿hacia donde se está mirando? o ¿qué no se está observando? Y una posible respuesta es que las habilidades y usos que tiene la lectura en las prácticas letradas realizadas por los jóvenes no están siendo visibilizadas en el horizonte educativo, realidad emergente que comporta ampliar la mirada.

Frente a los resultados encontrados, sería oportuno establecer una discusión en cuanto a la forma de evaluación que adquiere este proceso. De esta forma, se está de acuerdo con Cobo y Moravec (2011), cuando indica que: «Esta cultura del aprendizaje industrial y de la evaluación en masa la hemos adoptado a nivel mundial y para apoyarla hemos creado el culto a la evaluación» (p. 63). Siguiendo al autor, los sistemas de evaluación resultan eficientes para medir volúmenes de respuestas. Ahora bien, en el marco de la presente investigación, una evaluación estandarizada, como la propuesta por el MEN a través de la Prueba Saber (que si bien está orientada a fortalecer la evaluación de capacidades interpretativas a partir de un texto, evitando así la evaluación de conocimientos declarativos), aún continúa moviéndose en la línea de las interpretaciones absolutas y de enfrentar a los estudiantes tan solo a la lectura de textos escritos, además seleccionados de forma arbitraria y descontextualizada. En síntesis, por buenas que sean las intenciones de superar el aprendizaje y la evaluación declarativa, aquí ya existiría un elemento para repensar.

En esa misma línea, surge una incoherencia entre la Prueba Saber y lo especificado en los estándares del lenguaje. Con la intención de ilustrar este punto, se cita textualmente lo que el MEN (2006), establece al respecto de dichos estándares:

La pedagogía de otros sistemas simbólicos

Como se ha dicho, la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. Estos sistemas tienen que ver con lo verbal (lengua castellana, para este caso) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, grafiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje. Según ello, formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno. Esto quiere decir que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódico, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc. Estos aspectos se deben abordar puesto que se emplean y forman parte de las representaciones y procesos comunicativos. Así, pues, se busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los y las estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica (p. 26).

En ese sentido, volviendo sobre las pruebas estandarizadas, y específicamente sobre la Prueba Saber, su diseño no aporta sustento para las competencias que dice promover, además de seguir trabajando sobre la cultura del texto escrito, su diseño y la forma en que se ha sido planeada excluye aspectos como el video, la música, el sonido.

Al respecto, Cobo y Moravec (2011), establece:

En la medida en que las tecnologías digitales estimulen el desarrollo de nuevas habilidades que no son reconocidas por los actuales instrumentos de evaluación, quedará el riesgo latente de ignorar o invisibilizar aquellos talentos o “diamantes en bruto” que traen consigo muchos de los niños y jóvenes que hoy están en la escuela o en la universidad (p. 37).

El desarrollo de la presente investigación permitió a los estudiantes expresarse de forma descomplicada, sencilla, sin presiones, y además interpretar y analizar las diferentes películas proyectadas. Asimismo les permitió ser escuchados por los mismos compañeros con quienes han realizado esta interacción en un espacio donde pocas veces se les permite expresar sus ideas, sus conceptos, sus opiniones, sus anhelos y deseos. Durante la observación de las películas de ciencia ficción el mundo de los estudiantes ingresó en aula de clase; esa gran

variedad de imágenes, sonidos, textos, personajes, avatares, o simuladores de video juegos, permitieron el diálogo de dos mundos, enseñando que las fronteras solo existen en la mente. A los estudiantes les permitió simular, interactuar, interpretar, reflexionar diferentes situaciones de acuerdo a sus deseos, sin el riesgo de no ser tomados en cuenta, sin mecanismos de presión. Por su parte, los investigadores percibieron la gran disposición que los estudiantes tienen por aprender, descubrir, participar y poner en práctica habilidades que muchas veces se subvaloran o se invisibilizan en el mundo académico.

Y es que, como afirman Cobo y Moravec (2011):

Muchos enfoques de la educación procuran una aproximación de arriba hacia abajo (el control del gobierno, la fiscalización de los procesos educativos, los planteamientos políticos, etc.); en cambio aprendizaje invisible propone una revolución de las ideas desde abajo hacia arriba (“hágalo usted mismo”, “contenidos generados por el usuario”).

(...)

“Sería deseable que la academia estuviera abierta a renovarse a sí misma acogiendo este tipo de innovaciones pedagógicas y superando el instinto natural de resistencia al cambio que la caracteriza” (pp. 24-29).

En síntesis, lo que Cobo y Moravec proponen es la idea de alcanzar un aprendizaje invisible, que han definido como lo que se aprende de manera continua e informal a través de las interacciones cotidianas. Este supuesto le plantea al maestro la necesidad de ser deliberado en torno a lo que pone en común frente a sus estudiantes y el objetivo con el que lo hace. Pero sobre todo, es una invitación a dar luz y especial importancia al currículo oculto y a esos saberes que se circulan por fuera de la escuela.

6. CAPÍTULO 6:

CONSIDERACIÓN FINAL

El proceso de investigación realizado surgió a partir de la inquietud de los maestros por la poca motivación que los estudiantes tienen hacia la lectura. En esta misma línea, los resultados de las pruebas estandarizadas denotan un bajo nivel de comprensión. Ahora bien, teniendo en cuenta el surgimiento de esta generación de nativos digitales y la interacción que tienen los estudiantes con las pantallas (televisor, celular, cine, videojuego, tablet, entre otras), es natural que su proceso lector mantenga una estrecha relación con ellas. El intentar acercarse al descubrimiento y análisis del desarrollo de las competencias de lectura crítica, supone el reto de hacerlo a partir de los espacios desde los cuales se están propiciando, y en general, es evidente que estos se encuentran por fuera de la institución educativa.

Por consiguiente, teniendo en cuenta el tránsito de los estudiantes por pantallas como el celular o el computador, es natural que su proceso lector mantenga una estrecha relación con ellas. En esa medida, los estudiantes ven la tecnología como una manera más práctica, ilustrativa y divertida a la hora de compartir gustos e intereses, tanto en el ámbito académico como en el personal, exponiendo que además del libro, pueden construir conocimiento observando un video, un documental o participando en un juego. Entonces, no solo leen palabras, y se entiende que leer también es escuchar, leer además es observar. Se observan escenas, imágenes, sonidos, rostros, silencios. Se realizan conjeturas, se construyen y revisan argumentos. Se aprecia que la lectura aparece como una práctica que va más allá del libro de texto, que involucra otros sistemas simbólicos y se da como actividad resultante de una práctica social. La lectura del libro de texto y la lectura de otros sistemas simbólicos aparecen como lecturas complementarias.

De acuerdo con lo planteado, se muestra que el ejercicio de leer de este grupo de jóvenes incorpora la lectura de otros sistemas simbólicos que incluyen el cine, la imagen, el video, la música, el sonido; así como también, la lectura del otro y de sí mismo, para ahondar en factores como las emociones, las diferencias, las afinidades, el espacio, el tiempo, las

motivaciones y, especialmente, la lectura de la propia realidad, de la cotidianidad, de los propios deseos, inquietudes, miedos, esperanzas. Es decir que se lee con un propósito real, se lee en contexto. Así entendida, la lectura es un proceso natural que surge en ambientes auténticos que involucra el intercambio social, unas prácticas comunicativas auténticas y la producción de sentido. No obstante, los estudiantes perciben que el proceso lector en la institución educativa se asocia principalmente a objetivos académicos cuyo interlocutor principal es el docente. Se puede afirmar entonces que el desafío de la institución educativa consiste en ahondar sobre la dimensión comunicativa de la educación, que invite al reconocimiento y puesta en práctica del diálogo, el intercambio de significados y la negociación que favorezca la interacción.

Ahora bien, si el proceso lector en la institución educativa se asocia principalmente a objetivos académicos cuyo interlocutor principal es el docente, es posible que se limite al diálogo de saberes. Entonces es importante considerar que la lectura requiere de una construcción compartida que enriquezca la postura propia. Desde luego la lectura se transforma en un diálogo de saberes, interpretaciones y sentidos. De acuerdo a lo evidenciado en las construcciones de los jóvenes involucrados en el estudio, ese diálogo de saberes les permitió poner en juego habilidades cruciales para la lectura crítica como la observación, la argumentación, la curiosidad, la indagación, el método ensayo-error, la caracterización de situaciones, personajes e historias, el establecimiento de relaciones, la elaboración de conjeturas. En ese sentido, es una práctica valiosa en la medida que permite observar las habilidades lectoras de los estudiantes, pero a la vez le permitiría a los docentes diseñar estrategias que perfilen dichas habilidades.

Teniendo en cuenta los planteamientos realizados, la comunidad de práctica se constituye como un espacio natural para el desarrollo de prácticas letradas que además favorecen la construcción colectiva y tiene una relación directa con el reconocimiento de otras miradas de la realidad. Si la lectura requiere una construcción compartida que enriquezca la posición personal, entonces la lectura se transforma en un diálogo de saberes, interpretaciones y sentidos. En ese sentido, es posible que una experiencia de lectura que involucre solo a dos actores (maestro y el estudiante), por una parte, invisibilice otras comunidades de práctica, y por otra, desconozca las habilidades lectoras y comunicativas que desde allí se puedan construir. Entonces, es importante recordar que se habla de práctica letrada cuando la lectura tiene un propósito social y de significación, consolidándose la comunidad de práctica como un elemento fundamental a la hora de considerar el desarrollo de la competencia de la lectura crítica en el marco de una experiencia social.

En ese orden de ideas, la interpretación del texto (la película) desemboca sobre la lectura de la propia vida, en el reconocimiento y puesta en práctica del diálogo, en el intercambio de significados y la negociación como elementos fundamentales para la convivencia y la vida en comunidad. Así, la competencia de lectura crítica se encamina hacia los temas que les interesan a los jóvenes. En este caso, la propia existencia y las relaciones humanas mediadas por el discurso de valores. De igual manera, los deseos, los proyectos, los miedos, se configuran en ese eje que mueve el ejercicio de la lectura crítica. La reflexión, como lo expresa Retrepo (2010), «es un proceso razonable, que incluye sensibilidad, imaginación y memoria; deseos, proyectos y esperanza; ideas, conceptos y argumentos» (p. 184).

Es por ello que la valoración del desarrollo de la competencia de lectura crítica descansa en gran medida en los modos de observar y reflexionar del evaluador, en sus propias prácticas, en su accionar, en sus creencias. Frente a los resultados encontrados sería oportuno establecer una discusión en cuanto a la forma de evaluar las competencias de lectura crítica. Aunque la educación ha avanzado en la superación de la evaluación de carácter declarativo, se hace necesario pensar en un diseño de evaluación innovador que involucre elementos como el video, la música, el sonido, en síntesis, que en ella converja el estímulo de todos los sentidos, que tenga en cuenta las inteligencias múltiples, que visibilice las habilidades propias de los estudiantes, que se sintonice con este momento histórico de la educación, que de paso a las múltiples interpretaciones como elemento de enriquecimiento.

Para cerrar, se recuerda lo que a propósito de la lectura dice Restrepo (1988): «“leer”, entonces, es rescatar sentido y quien lee un mensaje siempre cuenta con la libertad residual para leerlo de modo diferente, **no** equivocado» (p. 10).

REFERENCIAS

- ACUÑA, L. (2008). Leer y escribir más allá de la alfabetización. *Aula Urbana*, (71), 6-9.
 Disponible en: <http://www.idep.edu.co/pdf/aula/MAU%2071.pdf>
- AMAR, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine: la gran pantalla como recurso educativo*.
 Disponible en:
<http://ezproxy.utp.edu.co/login?url=http://www.digitaliapublishing.com/a/27748/comprender-y-disfrutar-el-cine--la-gran-pantalla-como-recurso-educativo>
- _____. (2009). El cine en la encrucijada de la educación y el conocimiento. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6 (2), pp. 131-140. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003188>
- BREU, R. y AMBRÓS, A. (2011). *El cine en la escuela: Propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Barcelona: Grao.
- CASSANY, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- _____. (2009). *Leer para Sophia*. Disponible en:
http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22473/cassany_leerparasofia.pdf?sequence=1
- _____. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Bogotá: Panamericana.
- CASSANY, D; SALA, J; y HERNÁNDEZ, C. (2004). Escribir “al margen de la ley”: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. Simposio *Prácticas letradas contemporáneas: análisis y aplicaciones*. Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.
 Disponible en: <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>
- COBO, C. y MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en:
http://www.publicacions.ub.edu/ejecuta_descarga.asp?codart=07458&mp=43L41o31B75I
- COTÍN, S. y PÉRSICO, M. (2005). ¿Qué significa actualmente estar alfabetizado? *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (24), pp. 177-182. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113980#>
- CISTERNA C, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, Universidad del Bío-Bío, Chillan,

- Chile, Vol. 14 (1), pp. 61-71. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- DESLAURIERS, J.-P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía Práctica*. Pereira: Papiro.
- FERRÉS, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona: Edisa.
- _____. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. 1ª. Edición Barcelona. Ed. Gedisa, S.A.
- GALINDO, M. (2014). Las prácticas letradas de alumnos universitarios en la sociedad 2.0. *Revista de Educación y Desarrollo*, (31), octubre-diciembre, pp. 17-26. Disponible en:
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/31/31_Galindo.pdf
- GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (2010). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación (Compilación)*. España: Alianza Editorial.
- GRACIDA, I. (2005). Cine y literatura en la educación secundaria. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 9 (16), pp. 48-57. Disponible en:
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/93859?show=full>
- HOYOS, J. (2011). *Escribir historias: El arte y el oficio de narrar en el periodismo*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2013). Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen Saber 11. Disponible en:
<http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lectura.pdf>
- _____. (s.f.). Módulo de Lectura crítica Saber Pro 2013-1 (Guías). Disponible en:
<http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/pdfs/M%C3%B3dulo-LECTURA%20CRITICA.pdf>
- LARA G, A. I. (s.f.). Didáctica del lenguaje I. Disponible en:
<http://01didacticalenguaje.blogspot.com.co/p/teorias-de-las-seis-lecturas-de-miguel.html>
- LIBEDINSKY, M. (2008). *Conflictos reales y escenas de ficción*. Buenos Aires: Noveduc.
- MACÍAS, E. d C. y CAMARGO R, G. M. (2013). *Comunicación asertiva entre docentes y estudiantes en la institución educativa (Revisión bibliográfica)*. Corporación Universitaria minuto de Dios. Disponible en:
http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2852/1/TECE_CamargoReinoGina_2014.pdf
- MARTÍNEZ-SALANOVA S, E. (s.f.). Importancia del cine en la educación. Disponible en:
<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/cineeducacion.htm>
- MARTOS, A. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Revista Didáctica, Lengua y Literatura*, (22), pp. 199-229. Disponible en:
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA1010110199A/18712>

- _____. (2011). Sobre el concepto de apropiación de Chartier y las nuevas prácticas culturales de lectura (el fan fiction). *Revista Álabe*, (4), pp. 1-23. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/88>
- MEIER, A (2003). El cine como agente Educativo. *Revista Electrónica Sinéctica*, (22), pp. 58-64. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99817932009.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso-1-pdf
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC). (2012). ¿Cuáles son las percepciones, usos y hábitos de los colombianos sobre las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones? Disponible en: <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-2218.html>
- NÚÑEZ, E. (2007). El lector del siglo XXI ante las TIC: textos y fluidos. *Revista Nuevas Hojas de Lectura*, (15), pp. 8-16. Disponible en: http://universidadeslectoras.org/fiac/archivos/Textos_y_Fluidos.pdf
- ORLANDO, V. (2013). Sobre las prácticas letradas y estudios universitarios. *Revista InterCambios*, 1 (2), pp. 69-72. Disponible en: http://intercambios.cse.edu.uy/wp-content/uploads/2014/05/Intercambios_1_Vol_2_articulo_8_.pdf
- PERELLÓ, S. (2011). Metodología de la investigación social. Madrid: Dickinson.
- RESTREPO, M. (1983). La comunicación del proceso al mensaje. *Revista Signo y Pensamiento*, Universidad Javeriana, 2 (3), pp. 59-66.
- _____. (1988). El mensaje: categoría de Comunicación. *Revista Signo y Pensamiento*, 7 (12), pp. 5-11. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3265/2482>
- _____. (1990). La semiótica de Charle S Peirce. *Revista Signo y Pensamiento*, 9 (16), pp. 27-46. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/signoyp/coleccion.htm>
- _____. (mayo, 2011). *Representación interpretante, enlace hermenéutico*. IV Jornadas Internacionales Peirceanas. México D.F.
- Semiótica y Hermeneútica en las Ciencias Sociales y las Humanidades
- RODRÍGUEZ, J. (2013). La ciudad post letrada: reto para la escuela contemporánea. *Educación y Ciudad*, (25), pp. 39-50. Disponible en: <http://www.idep.edu.co/wp-content/uploads/2014/06/Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-25.pdf>
- RUEDA, R. (2008). Educación y transformaciones tecno-cognitivas: Más allá del determinismo tecnológico y más acá de la ficción. *Nasciencia*. Ponencia presentada en el lanzamiento del libro: Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto: una teoría*

entre la deconstrucción y la complejidad. Barcelona, Anthropos. Disponible en:

<https://maestriaeduca.files.wordpress.com/2011/11/educacion-y-transformaciones.pdf>

ZULETA, O. (2005) La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, vol. 9, n. 28, enero-marzo, pp. 115-119.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>

ANEXOS

Por el volumen del apartado (alrededor de 100 páginas) y con el fin de no saturar el documento, los Anexos se aportan como archivo externo.